



Universidad de Valladolid

**PROGRAMA DE DOCTORADO EN INVESTIGACIÓN  
TRANSDISCIPLINAR EN EDUCACIÓN**

**TESIS DOCTORAL:**

**DESARROLLO PROFESIONAL Y ADAPTABILIDAD DEL DOCENTE  
DE Y EN LENGUAS EXTRANJERAS EN LAS DINÁMICAS  
EUROPEAS. UN ESTUDIO PARA SUS CUALIFICACIONES EN LA  
ENSEÑANZA OBLIGATORIA**

Presentada por Francisco Javier Sanz Trigueros para  
optar al grado de  
Doctor por la Universidad de Valladolid

Dirigida por:  
Dra. Dña. Almudena Moreno Mínguez  
Dra. Dña. Carmen Guillén Díaz

Valladolid, 2018





Universidad de Valladolid

**PROGRAMA DE DOCTORADO EN INVESTIGACIÓN  
TRANSDISCIPLINAR EN EDUCACIÓN**

**TESIS DOCTORAL:**

**DESARROLLO PROFESIONAL Y ADAPTABILIDAD DEL DOCENTE  
DE Y EN LENGUAS EXTRANJERAS EN LAS DINÁMICAS  
EUROPEAS. UN ESTUDIO PARA SUS CUALIFICACIONES EN LA  
ENSEÑANZA OBLIGATORIA**

Presentada por Francisco Javier Sanz Trigueros para  
optar al grado de  
Doctor por la Universidad de Valladolid

Dirigida por:  
Dra. Dña. Almudena Moreno Mínguez  
Dra. Dña. Carmen Guillén Díaz

Visto Bueno:

Fdo: Dra. Almudena Moreno Mínguez

Fdo: Dra. Carmen Guillén Díaz

Valladolid, 2018



*A mis padres, Naty y Javier*



*'Our profession deserves no less than our wholehearted commitment to excellence'*  
Jack C. Richards & Willy A. Renandya (eds.) (2002)

---



---



## AGRADECIMIENTOS

*Muchas son las personas a las cuales deseo expresar mi más franco y sentido agradecimiento por haberme transmitido enseñanzas, valores, afecto y sugerencias que han trascendido de manera fructífera en mi desarrollo académico-profesional y personal, haciendo posible llevar a término el plan de investigación que contiene esta Tesis Doctoral.*

*Deseo expresar mi más extraordinario agradecimiento a mis directoras:*

*La doctora Dña. Carmen Guillén Díaz, por haber confiado en mí desde el comienzo de mi andadura en la investigación, por su probidad y distinguida virtud intelectual, por sus sabios consejos y enseñanzas inolvidables y por su generosidad; cualidades que han forjado un profundo sentimiento de admiración profesional.*

*La doctora Dña. Almudena Moreno Mínguez, por aceptar también la dirección de este trabajo de investigación. Sus valiosas apreciaciones y sus rigurosas aportaciones han permitido dotar a esta Tesis Doctoral de un fuerte carácter transdisciplinar.*

*Igualmente, deseo expresar mi agradecimiento a todos aquellos que han enriquecido mi formación académico-profesional, en especial:*

*A la doctora Dña. Paloma Castro Prieto, por haberme despertado muchas inquietudes académicas y aportarme su visión creativa.*

*A todos mis compañeros y compañeras del Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura que, con su amable afecto y apoyo, han asegurado mi integración en la vida académica universitaria.*

*A todos los miembros del Centro Transdisciplinar de Investigación en Educación (CETIE), por el que esta Tesis Doctoral ha sido gestionada a través de su Programa de Doctorado en Investigación Transdisciplinar en Educación.*

*Al doctor D. Luis Carro Sancristóbal, director del Observatorio de Validación de Competencias Profesionales (OBSERVAL) y Profesor Titular de la Universidad de Valladolid, por haber creado un marco institucionalizado que –en nuestro contexto nacional– hace que el objeto de estudio de esta Tesis cobre significatividad y utilidad.*

*Al Jefe de sección del Servicio General de Calidad, Innovación y Formación del Profesorado de la Consejería de Educación de Castilla y León, y a responsables del Área de Programas Educativos de la Dirección Provincial de Educación de Valladolid, por facilitarme datos y cifras de gran interés para esta investigación.*

*Asimismo, mis agradecimientos se dirigen, sin duda, a:*

*Mis padres, Natividad y Javier, por ofrecerme sus mejores consejos y por su apoyo incondicional.*

*Mis abuelos, Anastasia y Marcelino In Memoriam, por todo su cariño.*

*Mis amigos, compañeros fieles.*

*A todos los docentes participantes, por haber aportado generosamente datos e informaciones de gran valía para este trabajo de investigación.*

*Muchas gracias*



## **SIGLAS, ACRÓNIMOS Y ABREVIATURAS**

---

*Criterios de redacción*



## **SIGLAS, ACRÓNIMOS Y ABREVIATURAS**

<b>AICLE/CLIL/EMILE</b>	Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras/ Content and Language Integrated Learning/Enseignement d'une Matière par l'Intégration d'une Langue Étrangère
<b>BALEAP</b>	British Association of Lecturers in English for Academic Purposes
<b>BIT</b>	Bureau Internationale du Travail
<b>BOCYL</b>	Boletín Oficial de Castilla y León
<b>BOE</b>	Boletín Oficial del Estado
<b>CARAP</b>	Cadre de Référence pour les Approches Plurielles des Langues et des Cultures - Compétences et ressources
<b>CEDEFOP</b>	Centro Europeo para el Desarrollo de la Formación Profesional
	European Centre for the Development of Vocational Training
	Centre Européen pour le Développement de la formation professionnelle
<b>CELAN</b>	Réseau pour la compétitivité et l'emploi par des stratégies linguistiques
<b>CETIE</b>	Centro Transdisciplinar de Investigación en Educación
<b>CFIE</b>	Centro de Formación del Profesorado e Innovación Educativa
<b>CFPI</b>	Centro de Formación del Profesorado en Idiomas
<b>CIEP</b>	Centre international d'études pédagogiques
<b>CINE</b>	Clasificación Internacional Normalizada de la Educación
<b>CIOU</b>	Clasificación Internacional Uniforme de Ocupaciones
<b>CIVIIC</b>	Centre Interdisciplinaire sur les Valeurs, Idées, Identités et Compétences
<b>CLIL</b>	Content and Language Integrated Learning
<b>CNIIE</b>	Centro Nacional de Innovación e Investigación Educativa
<b>CON</b>	Clasificación Nacional de las Ocupaciones
<b>comp(s).</b>	Compilador(es)
<b>coord(s).</b>	Coordinador(es)
<b>CRIFPE</b>	Centre de Recherche Interuniversitaire sur la Formation et la Profession Enseignante
<b>CSFP</b>	Centro Superior de Formación del Profesorado
<b>CSIC</b>	Consejo Superior de Investigaciones Científicas
<b>CyL</b>	Castilla y León
<b>DeSeCo</b>	Definición y Selección de Competencias
<b>dir(s).</b>	Director(es)
<b>DNL</b>	Disciplina No Lingüística
<b>DP</b>	Desarrollo Profesional
<b>DPdC</b>	Desarrollo Profesional docente Continuo
<b>EAQUALS</b>	Evaluation and Accreditation of Quality in Languages Services
<b>ECML/CELV</b>	European Centre for Modern Languages/Centre Européen pour les Langues Vivantes
<b>ECTS</b>	European Credit Transfer and Accumulation System
<b>ed(s).</b>	Editor(es)
<b>EEES</b>	Espacio Europeo de Educación Superior
<b>EFP</b>	Educación y Formación Profesionales
<b>E&amp;F</b>	Educación y Formación
<b>ELAN</b>	Effects on the European Economy of Shortages of Foreign Language Skills in Enterprise
<b>EMILE</b>	Enseignement d'une Matière par l'Intégration d'une Langue Étrangère
<b>EPG</b>	European Profiling Grid
<b>EPOSTL</b>	European Portfolio for Student Teachers of Languages
<b>EQF-MEC</b>	European Qualifications Framework/Marco Europeo de Cualificaciones para el aprendizaje permanente
<b>ESCO</b>	Clasificación Europea de capacidades/competencias, cualificaciones y ocupaciones
<b>E&amp;T / ET</b>	Education and Training

<b>Íbid.</b>	Ibídem
<b>ICT</b>	Competency Framework for Teachers
<b>IFIIE</b>	Instituto de Formación del Profesorado, Investigación e Innovación Educativa
<b>INCUAL</b>	Instituto Nacional de las Cualificaciones
<b>INTEF</b>	Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado
<b>ISCO</b>	International Standard Classification of Occupations
<b>JCyL</b>	Junta de Castilla y León
<b>LE</b>	Lengua(s) extranjera(s)
<b>LEMP</b>	Langues et employabilité, du Programme d'éducation et de formation tout au long de la vie
<b>LILAMA</b>	Linguistic Policy for the Labour Market (trad. Políticas Lingüísticas para el Mercado Laboral)
<b>LOE</b>	Ley Orgánica de Educación
<b>LOMCE</b>	Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa
<b>ISCO</b>	International Standard Classification of Occupations
<b>MCERL</b>	Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza, Evaluación
<b>MECCO</b>	Marco Europeo de Cualificaciones, Competencias y Ocupaciones
<b>MECU</b>	Marco Español de Cualificaciones para el aprendizaje a lo largo de la vida
<b>MECES/QF-EHEA</b>	Marco Español de Cualificación para la Educación Superior/ Framework for Qualifications of the European Higher Education Area
<b>MNC</b>	Marcos Nacionales de Cualificaciones
<b>MSC</b>	Marcos Sectoriales de Cualificaciones
<b>Modelo</b>	Modelo de competencias profesionales del profesorado
<b>NUTS</b>	Nomenclature of Territorial Units for Statistics (Trad. de Nomenclatura común de las Unidades Territoriales Estadísticas)
<b>OBSERVAL</b>	Observatorio de Validación de Competencias Profesionales
<b>OCDE/OECD</b>	Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos/ Organisation for Economic Cooperation and Development
<b>OIT</b>	Organización Internacional del Trabajo
<b>OMC</b>	Group Languages in Education and Training
<b>PDP</b>	Professional Development Programme for the foreign language training sector
<b>PEFPI</b>	Portfolio Europeo para futuros profesores de idiomas
<b>PEL</b>	Portfolio Europeo de las Lenguas
<b>PIALE</b>	Programa Integral de Aprendizaje de Lenguas Extranjeras
<b>Plan</b>	Plan Regional de Formación
<b>PROMALE</b>	Programa de Mejora del Aprendizaje de Lenguas Extranjeras
<b>RAND</b>	Research and Development
<b>SEPE</b>	Servicio Público de Empleo Estatal
<b>s/f</b>	Sin fecha
<b>SNCFP</b>	Sistema Nacional de Cualificaciones y formación Profesional
<b>S.O.M.A.</b>	Sujeto, Objeto, Medio, Agente
<b>s/p</b>	Sin paginar
<b>TALIS</b>	Teaching and Learning International Survey
<b>TIC</b>	Tecnologías de la Información y la Comunicación
<b>trad./trad(s).</b>	Traducido de/Traductor(es)
<b>UE</b>	Unión Europea
<b>UNESCO</b>	United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (Trad. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, Ciencia y Cultura)
<b>UK</b>	United Kingdom
<b>USA</b>	United States of America
<b>UVa</b>	Universidad de Valladolid
<b>VAE</b>	Validation des Acquis de l'Expérience
<b>VET</b>	Vocational Education and Training

---

***Criterios de redacción***

En esta Tesis Doctoral se adopta un conjunto de criterios conducentes a adecuar el estilo y asegurar el rigor formal en la redacción:

- a) Se emplean los tiempos pasado o presente, tanto en lo referente al estado de la cuestión como en la interpretación de los resultados obtenidos del proceso de investigación, predominando la forma impersonal y la primera persona del plural.
- b) Se utilizan, de forma indistinta, términos en la lengua de origen para no alterar el valor semántico propio. Eventualmente, se añade entre paréntesis su traducción en español.
- c) Se presentan las referencias de los documentos de la Comisión Europea y del Consejo de Europa, ya sea en inglés, ya sea en francés, como versiones más comunes y, en su caso, en español.
- d) Se consignan las referencias de más de cuatro autores en el cuerpo del texto, siempre con *et al.*
- e) Se presentan en cursiva las unidades léxicas que estimamos con alto grado de significatividad, tanto respecto al objeto de estudio como al trabajo empírico.
- f) Se indica el carácter del autor o autores, como director (dir.), editor (ed.), coordinador (coord.), compilador (comp.) o traductor (trad.), cuando aparezca debidamente explicitado en el documento.
- g) Se utilizan las siglas, acrónimos y abreviaturas comúnmente admitidas y con alto grado de consenso.
- h) Se acompañan de los títulos correspondientes las Figuras, Cuadros, Tablas y Gráficos insertos en el cuerpo del texto, indicando en su caso “adaptado de” si se han realizado modificaciones y “tomado de” recuperado del original. Los demás casos son de elaboración propia.
- i) Se recurre especialmente a los símbolos –, y • disponibles en el procesador de textos, con el fin de singularizar enumeraciones de diverso rango.



## **RESUMEN**

---



## RESUMEN

En esta Tesis Doctoral se recoge el trabajo de investigación que, inscrito en la problemática de tendencia internacional relativa a la profesionalización y desarrollo profesional de los docentes (Bourdoncle, 1991; Darling-Hammond & Bensford (eds.), 2005; Donnay & Charlier, 2008; European Commission, 2015a; Scott, 2010; Tejada, 2013; Wittorski, 2008), centra su atención en aquellos que se ocupan no solo de la enseñanza *de* Lenguas extranjeras sino además de contenidos curriculares *en* Lenguas extranjeras. Su transversalidad nos permite referirnos a ellos como docentes *de* y *en* LE, que participan en el desarrollo de Programas de Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras/Content and Language Integrated Learning/Enseignement d'une Matière par l'Intégration d'une Langue Étrangère (AICLE/CLIL/EMILE), en los diferentes niveles y contextos de Educación y Formación.

Esta problemática, institucionalmente, se ha convertido en objeto de múltiples tensiones y, para los ámbitos científicos internacionales y nacionales, en objeto de investigación y producción de conocimiento (Brau-Antony & Jourdain, 2009) por su renovación y fertilidad (Feyfant, 2010).

Su atención para el área de conocimiento de Didáctica de la Lengua y la Literatura surge con carácter necesario e inminente conforme a las dinámicas europeas:

-por una parte, en respuesta a las políticas lingüísticas educativas (Pilhion, 2008), que –en la perspectiva abierta para el mundo del empleo– plantean el desafío del desarrollo de la competencia plurilingüe e intercultural, cuyas especificaciones encontramos en el documento *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas* (Consejo de Europa, 2002). Competencia cuyos efectos sobre la empleabilidad de los individuos son revelados en documentos de la Comisión Europea, tales como el estudio ELAN, en Moore (dir.) (2006), y en trabajos como el de Araújo, Dinis da Costa, Flisi & Soto Calvo (2015) –y en el de Vez, Guillén Díaz & González Piñeiro (eds.) (2009) en nuestro contexto nacional; y

-por otra parte, en respuesta a las políticas sociales, medidas prácticas, referenciales y acciones previstas por la Comisión Europea en torno a las competencias y cualificaciones profesionales, como constituyentes indispensables para el empleo. Lo cual afecta a este colectivo de docentes en la misma medida que a otros profesionales por sus funciones y tareas; un colectivo a quien, en la perspectiva del Programa Educación y Formación 2020 se implica a la búsqueda de la eficacia, eficiencia y excelencia que los expertos consideran indicadores de una política de calidad.

Desde la clasificación internacional ISCO de la Organización Internacional del Trabajo de 1988, que fue adoptada en la Unión Europea (ESCO) –y en España aprobada como Clasificación Nacional de las Ocupaciones (CON-94) por el Real Decreto

917/1994, de 6 de mayo–, se sitúa a las profesiones y ocupaciones relacionadas con la carrera docente en el Gran Grupo 2. *Profesionales científicos e intelectuales* (ESCO).

Consecuentemente, aquellos docentes profesionales responsables de la enseñanza *de y en* Lenguas extranjeras, que entendemos presentan hoy un estatus emergente híbrido y bivalente, deben ser contemplados bajo el Sub-grupo 23. *Profesionales de la Enseñanza* (ISCO, 2012).

Para la mejora y evolución del desempeño docente y, de la inserción e integración en las situaciones docentes contractuales de los ámbitos que se ocupan de la Educación y Formación de los individuos, son consideradas imprescindibles dos iniciativas:

-el reconocimiento de aptitudes y cualificaciones profesionales docentes requeridas para la enseñanza *de y en* Lenguas extranjeras, y

-nuevas cualificaciones para esas nuevas funciones y tareas docentes, en un momento en el que se hace preciso centrar los esfuerzos en adecuarlas a la evolución de los sistemas educativos, respecto al dominio de lenguas, por sus efectos –a su vez– sobre la empleabilidad de los estudiantes.

Con el fin último de contribuir desde el área de conocimiento de Didáctica de la Lengua y la Literatura a optimizar el desarrollo profesional de estos docentes, nos situamos ante la legitimación de sus cualificaciones profesionales, modelizando un referente estratégico –concebido y elaborado como un *metamarco* (European Commission, 2005a)– al servicio de los agentes implicados. En él se contempla el estatus profesional del docente *de y en* Lenguas extranjeras que, en términos de identidad y de entidad, está mediado por la confluencia de: (a) factores extrínsecos, y (b) factores intrínsecos.

a) Los *factores extrínsecos*, que configuran la *identidad* profesional de los docentes *de y en* Lenguas extranjeras, a modo de objetivación de la profesión docente, están representados por las condiciones y exigencias que marcan las situaciones profesionales docentes (contractuales) y por las etapas que atraviesan estos docentes, desde las concepciones y determinaciones socio-institucionales y socio-profesionales. Ante lo cual, procede que sea efectivo el logro de cualificaciones de competencias profesionales docentes, adquiridas según vías de aprendizaje formal, no formal, informal y por la experiencia, conforme a los procedimientos establecidos de reconocimiento, validación, evaluación, acreditación, certificación y registro (INCUAL, 2007).

Por lo que se refiere a nuestro contexto nacional, se identifican los dispositivos al servicio del desarrollo profesional de los docentes, subsidiariamente a las dinámicas europeas.

b) Los *factores intrínsecos*, que configuran la *entidad* profesional individual de los docentes *de y en* Lenguas extranjeras, a modo de subjetivación de la profesión docente, están representados por un sistema interno de creencias, del que forman parte las

*mediaciones* (Debray, 1981), la *reflexividad* (Blanchet & Chardenet [dirs.], 2011; Gélinas Proulx *et al.*, 2012; Jorro, 2005; Perrenoud, 2001a, 2001b), las *regulaciones* (Allal, 2007; Allal & Saada-Robert, 1992) y el *sentimiento de eficacia personal y profesional* (Bandura, 1999, 2006). A todo lo cual, en una perspectiva de desarrollo psico-socio-cognitivo y profesionalizador se añade el indicador de la *adaptabilidad* (Parsons *et al.*, 2011; Savickas, 1997, 2005; Super, 1980, 1990; Tissot [dir.] *et al.*, 2014), por cuanto genera tensiones productivas para un desarrollo profesional óptimo.

Desde las aportaciones teórico-conceptuales e institucionales, así como desde las de orden metodológico para el objeto de estudio y objetivos de esta investigación, se estudian datos que presentan el carácter de manifestaciones discursivas, así como de marcas gráficas. Son proporcionados por una muestra intencional, invitada y significativa de los docentes que nos ocupan, priorizando en su delimitación el criterio de heterogeneidad máxima en las situaciones docentes contractuales en confluencia con el de las etapas de desarrollo profesional. Se trata de datos procedentes del relato de vida –como técnica de recogida de datos provocados y suscitados–, y del cuestionario, como instrumento complementario, estratégico y operativo por excelencia.

La pertinencia y adecuación de estos instrumentos reside fundamentalmente en que movilizan en los participantes los procedimientos de *distanciación* y de *reflexividad* (De Robillard, 2007; Legault, 2000).

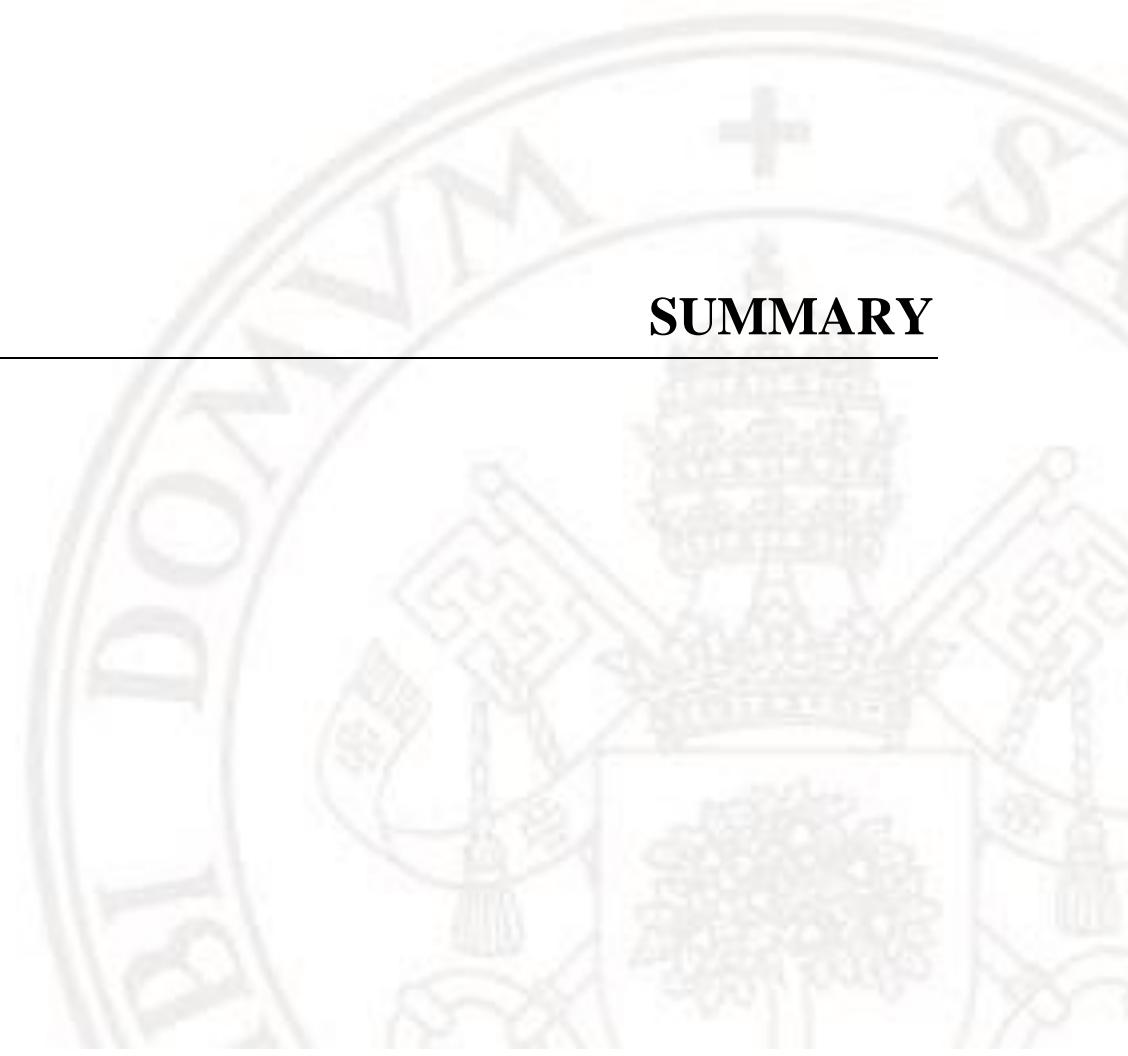
Optando por el *paradigma cualitativo interpretativo* (Flick, 2004; Gudián-Fernández, 2007; Krippendorff, 1990; Stake, 2010), como *supermodelo* de la investigación (Legendre, 1988), inscribimos igualmente este estudio en los paradigmas del *pensamiento del profesor* (Marcelo, 1987) y de la *racionalidad compleja* (Amado [coord.], 2013; Morin, 1994). Se adopta un *enfoque descriptivo* que, en el marco de la técnica global del *análisis de contenido* (Bardin, 1977, Huberman & Miles, 1991; Krippendorff, 1990; Van der Maren, 1996), permite un tratamiento semántico-manual y, además, la presentación de los valores de los resultados a través de diagramas.

Por la flexibilidad operativa que caracteriza a dicha técnica, el tratamiento analítico, interpretativo e inferencial se realiza de forma sistemática, y se valida; todo ello sustentado por los soportes concebidos y elaborados al efecto. En la heurística de la investigación, es en las conclusiones en donde se especifican elementos clave que orientan aquellas pautas conducentes a la optimización del desarrollo profesional de este colectivo docente, desde el eje científico, reflexivo y heurístico.



## **SUMMARY**

---





## SUMMARY

This Doctoral Thesis puts forward the work of research which is developed within the problem of an international trend, concerning the professionalism and professional development of teachers (Bourdoncle, 1991; Darling-Hammond & Bensford (eds.), 2005; Donnay & Charlier, 2008; European Commission, 2015a; Scott, 2010; Tejada, 2013; Wittorski, 2008). The attention is focused not only on those teachers of foreign languages, but also of curricular contents in foreign languages. Their transversality enables us to refer to them as teachers *of* and *in* foreign languages, who participate in the development of Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras/Content and Language Integrated Learning/Enseignement d'une Matière par l'Intégration d'une Langue Étrangère Programs (AICLE/CLIL/EMILE) at different levels and contexts of Education and Training.

Institutionally, this problem has become an object of multiple tensions and the object of research and production of knowledge (Brau-Antony & Jourdain, 2009) for the international and national scientific fields, due to its modernisation and richness (Feyfant, 2010).

The attention of this problem in the area of knowledge of Didactics of Language and Literature proves necessary and imminent according to the European dynamics:

-on the one hand, it arises in response to the linguistic educational policies (Pilhion, 2008), which pose the challenge of developing the plurilingual and intercultural competence in the open perspective for the world of employment. The specifications in this regard are found in the Common European Framework of Reference for Languages (Council of Europe, 2001). The effects of this competence on the employability of individuals are disclosed in documents of the European Commission, such as the ELAN study, in Moore (dir.) (2006), and in other research studies, for instance Araújo, Dinis da Costa, Flisi & Soto Calvo (2015) –and Vez, Guillén Díaz & González Piñeiro (eds.) (2009) in our national context; and

-on the other hand, the attention of this problem also arises in response to social policies, practical measures, frames of reference and actions envisaged by the European Commission on professional competencies and qualifications, as essential constituents for employment. This affects this group of teachers to the same extent as other professionals, due to their functions and tasks. It is a professional group which is involved in the perspective of the Education and Training 2020 Program, in pursuit of efficacy, efficiency and excellence that experts consider as indicators of a quality policy.

From the international classification ISCO of the International Labour Organization in 1988, adopted in the European Union (ESCO) –and approved in Spain through the National Classification of Occupations (NCO-94) by the Royal Decree 917/1994, 6<sup>th</sup> of May–, occupations and professions related to the teaching career are located in Group 2. *Professionals* (ISCO).

Consequently, those teachers in charge of the teaching *of* and *in* foreign languages who present now an emergent hybrid and bivalent status should be placed under the Sub-major Group 23. *Teaching Professionals* (ISCO, 2012).

For the improvement and evolution of both teaching performance and the integration in contractual teaching situations of those fields that deal with the Education and Training of individuals, two initiatives are considered essential:

- the recognition of skills and teaching professional qualifications, which are required for the teaching *of* and *in* foreign languages and,
- new qualifications for these new functions and teaching tasks, at a time when it is necessary to focus efforts on adapting them to the evolution of education systems, regarding the languages mastery, because of its effects, in turn, on students' employability.

We are faced with the legitimacy of the professional qualifications of these teachers in order to contribute, from the area of knowledge of Didactics of Language and Literature, to optimizing their professional development. Thus, we model a strategic reference conceived and elaborated as a *meta-framework* (European Commission, 2005a), which is available for the agents involved. It addresses the professional status of the teacher *of* and *in* foreign languages which, in terms of identity and entity, is mediated by the confluence of: (a) extrinsic factors and (b) intrinsic factors.

a) The extrinsic factors configure the professional *identity* of the teachers *of* and *in* foreign languages, as an objectification of the teaching profession. They are represented by the conditions and requirements marked by the contractual teaching situations and the stages that these teachers undergo, from the socio-institutional and socio-professional conceptions and determinations. Therefore, the achievement of qualifications of teachers' professional competences acquired through formal, non-formal, informal and experience learning contexts, must be effective according to the established procedures of recognition, validation, evaluation, accreditation, certification and registration (INCUAL, 2007).

With regard to our national context, the devices at the service of the professional development of teachers *of* and *in* foreign languages are subsidiarily identified, from the European dynamics.

b) The intrinsic factors configure the individual professional *entity* of the teachers *of* and *in* foreign languages, as a subjectification of the teaching profession. They are represented by an internal system of beliefs, which includes the *mediations* (Debray, 1981), the *reflexivity* (Blanchet & Chardenet [dirs.], 2011; Gélinas Proulx *et al.*, 2012; Jorro, 2005; Perrenoud, 2001a, 2001b), the *regulations* (Allal, 2007; Allal & Saada-Robert, 1992) and the *personal and professional efficacy beliefs* (Bandura, 1999, 2006). And in a psycho-socio-cognitivist and professionalism perspective of development, the *adaptability* indicator is added (Parsons *et al.*, 2011; Savickas, 1997, 2005; Super, 1980, 1990; Tissot [dir.] *et al.*, 2014), in that it generates productive tensions for an optimal professional development.

From the theoretical-conceptual and institutional contributions, as well as from the methodological ones for the object of study and the objectives of this research, we study data that have the nature of discursive manifestations, as well as of graphic marks. They are obtained from an intentional, invited and significant sample of the teachers we deal with. In their delimitation we prioritize the criterion of maximum heterogeneity in contractual teaching situations, at the confluence with the criterion of the professional development stages. The data were obtained via life story as a technique for the collection of elicited data, and via questionnaire as a strategic and operational instrument par excellence.

The pertinence and adequacy of these instruments lie essentially in that they allow the participants to adopt the procedures of *reflexivity* and *detachment* (De Robillard, 2007; Legault, 2000).

We choose the interpretive qualitative paradigm (Flick, 2004; Gurdíán-Fernández, 2007; Krippendorff, 1990; Stake, 2010), as a *supermodel* of the research (Legendre, 1988). We also frame this study in the paradigms of *teacher thinking* (Marcelo, 1987) and *complex rationality* (Amado [coord.], 2013; Morin, 1994). A *descriptive approach* is adopted that, in the framework of the global technique of *content analysis* (Bardin, 1977; Huberman & Miles, 1991; Krippendorff, 1990; Van der Maren, 1996), allows a semantic-manual treatment and, besides, the presentation of the values of the results through diagrams.

Due to the operational flexibility of this technique, the analytical, interpretative and inferential treatment is carried out in a systematic way, and it is validated; all supported by the tables conceived and made for this purpose. In the heuristics of the research, we draw the conclusions from the scientific, reflective and heuristic focus, which allow us to specify key elements that underpin guidelines oriented to the optimization of the professional development of this teaching group.



## **ÍNDICE**

---





## ÍNDICE

### PRESENTACIÓN

<b>INTRODUCCIÓN</b>	1
<i>Justificación y motivación de la investigación</i>	1
<i>Problemática e interrogantes</i>	8
<i>Hacia la delimitación del objeto de estudio</i>	10
<i>Planteamiento de las premisas</i>	14
<i>Objetivos de la investigación</i>	16
<i>Estructura y organización de la Tesis Doctoral</i>	16

## PARTE I

### FUNDAMENTOS TEÓRICO-CONCEPTUALES E INSTITUCIONALES DE LA INVESTIGACIÓN

<i>Preámbulo</i>	23
<b>CAPÍTULO 1.</b>	
EL SECTOR PROFESIONAL ESPECIALISTA DE LA ENSEÑANZA <i>DE Y EN</i> LENGUAS EXTRANJERAS	31
1.1. La vinculación de <i>lo profesional</i> al fortalecimiento de la docencia	31
1.1.1. Las orientaciones teóricas estructural funcionalista e interaccionista comprensiva de la profesionalización	35
1.1.2. Rasgos y características de la profesión docente. Hacia un estatus social profesional específico	41
1.1.3. La profesionalización docente. Una cuestión de identidad y entidad profesional	45
1.1.3.1. <i>La lógica del profesionalismo y la identidad profesional</i>	47
1.1.3.2. <i>La lógica de la profesionalidad y la entidad profesional</i>	48
1.1.3.3. <i>Ejes caracterizadores de la profesionalización docente</i>	50
1.2. El desarrollo profesional del docente <i>de y en</i> Lenguas extranjeras	51
1.2.1. Modelos e indicadores para el desarrollo profesional del docente <i>de y en</i> Lenguas extranjeras	54
1.2.2. Los sistemas del organismo conductual y de la personalidad y desarrollo profesional del docente <i>de y en</i> Lenguas extranjeras	58
1.2.2.1. <i>Etapas de desarrollo profesional: concepciones y caracterización</i>	59
1.2.2.2. <i>Factores extrínsecos del orden de la integración y el desarrollo y             mantenimiento de estándares profesionales</i>	63
1.2.2.3. <i>Factores intrínsecos del orden de la obtención de metas y la             adaptación</i>	67



## CAPÍTULO 2.

### LA CAPACIDAD DE ADAPTACIÓN. UN CONCEPTO NÓMADA DE ALTA SIGNIFICACIÓN PARA EL DESARROLLO PROFESIONAL DEL DOCENTE *DE Y EN LENGUAS EXTRANJERAS* ..... 73

2.1. De la inadecuación o desajuste de competencias a la adaptabilidad del docente .....	73
2.1.1. La capacidad de adaptación. Su concepción y alcance profesional .....	75
2.1.2. El valor de la capacidad de adaptación y de la adaptabilidad en el desarrollo profesional docente continuo .....	78
2.2. Capacidad de adaptación, adaptabilidad y optimización del desarrollo profesional del docente <i>de y en Lenguas extranjeras</i> .....	82
2.2.1. Rasgos y atributos de la adaptación para un sistema categorial de referencia .....	83
2.2.2. Informaciones sobre el desarrollo profesional del docente <i>de y en Lenguas extranjeras</i> .....	89
2.3. La reflexividad y la distanciación: procedimientos de introspección y profundización para las informaciones sobre la adaptación .....	92

## CAPÍTULO 3.

### HACIA LA VALIDACIÓN DE LAS CUALIFICACIONES PROFESIONALES DEL DOCENTE *DE Y EN LENGUAS EXTRANJERAS. INSTRUMENTOS ESTRATÉGICOS DE ESTANDARIZACIÓN* ..... 103

3.1. Aportaciones socio-institucionales desde las dinámicas europeas para la situación de los docentes <i>de y en Lenguas extranjeras</i> .....	103
3.1.1. El valor del dominio de Lenguas extranjeras y sus efectos en la situación y formación profesional de los docentes .....	106
3.1.2. El alcance institucional de la noción de competencias profesionales para los docentes <i>de y en Lenguas extranjeras</i> .....	111
3.1.3. La actualización de la noción de competencia de comunicación en Lenguas extranjeras .....	115
3.2. La dimensión aprendizaje de competencias en el desarrollo profesional del docente <i>de y en Lenguas extranjeras. Su formación continua</i> .....	118
3.2.1. Contextualización normativo-institucional de la formación del docente <i>de y en Lenguas extranjeras</i> .....	119
3.2.2. Panorama de los ámbitos formativos para el docente <i>de y en Lenguas extranjeras: datos y cifras</i> .....	124
3.2.2.1. <i>Balance evolutivo</i> .....	125
3.2.2.2. <i>Participación de los docentes de y en Lenguas extranjeras en la formación sobre la dimensión lingüístico-comunicativa. Programas y habilidad</i> .....	126
3.2.2.3. <i>Participación de los docentes de y en Lenguas extranjeras en la formación sobre la dimensión didáctica y de desarrollo profesional</i> .....	128
3.3. La dimensión cualificación de competencias en el proceso de desarrollo profesional del docente <i>de y en Lenguas extranjeras. Referenciales y procedimientos</i> .....	129
3.3.1. Del Marco Europeo de Cualificaciones para el aprendizaje permanente a los marcos nacionales y sectoriales .....	132
3.3.2. De los marcos referenciales a la concepción de un <i>metamarco</i> para el docente <i>de y en Lenguas extranjeras</i> .....	135
3.3.3. Contextos de cualificación profesional del docente <i>de y en Lenguas extranjeras. Procedimientos institucionales de regulación</i> .....	144



## PARTE II

### ASPECTOS METODOLÓGICOS Y EMPÍRICOS DE LA INVESTIGACIÓN

<i>Preámbulo</i>	151
<b>CAPÍTULO 4.</b>	
TOMA DE DECISIONES DE ORDEN METODOLÓGICO	157
4.1. Posicionamiento para la configuración metodológica de este trabajo. La investigación cualitativa	157
4.1.1. Especificaciones adoptadas desde la inter/pluri/trans-disciplinariedad del ámbito científico de la Didáctica de la Lengua y la Literatura	159
4.1.2. Componentes del itinerario de indagación desde la flexibilidad operativa de la técnica global del análisis de contenido	161
4.2. La muestra poblacional. Condiciones, criterios y secuencias de participación	165
4.3. Naturaleza de la información y el sistema referencial categorial	169
4.3.1. Caracterización del corpus de datos	170
4.3.2. Delimitación y definición de las categorías de análisis	172
4.4. Concepción, elaboración y validación de los instrumentos de recogida de información	179
4.4.1. El relato de vida y el cuestionario como instrumentos estratégicos	180
4.4.1.1. <i>La naturaleza del relato de vida. Su caracterización</i>	181
4.4.1.2. <i>Adecuación del relato de vida para este estudio</i>	183
4.4.1.3. <i>La naturaleza del cuestionario. Su caracterización</i>	185
4.4.1.4. <i>Adecuación del cuestionario para este estudio</i>	186
4.4.2. La validación de los instrumentos de recogida de datos	188
4.5. Estructura y organización del tratamiento de la información	190
4.5.1. Fases y procedimientos en el tratamiento analítico, interpretativo e inferencial	191
4.5.1.1. Procedimientos para la categorización. Un sistema de códigos	196
4.5.1.2. <i>Regla de recuento para el análisis</i>	197
4.5.1.3. <i>Herramientas de presentación de los valores resultantes. Diagrama de barras y Diagrama polar</i>	198
4.5.2. Dispositivos estratégicos y operativos para el análisis	199
4.6. Validación del análisis y limitaciones de los elementos de la opción metodológica	205



## CAPÍTULO 5.

CORPUS DE DATOS Y SU TRATAMIENTO ANALÍTICO, INTERPRETATIVO E INFERENCIAL .....	209
5.1. Aspectos organizativos .....	209
5.2. El tratamiento de la información del Sujeto A .....	211
5.2.1. Fase 1. Análisis de contenido estructural y organizativo. Factores del desarrollo profesional .....	212
<i>Lectura 1 intuitiva en relación con el Sector 0 de categorías de análisis. Datos del Sujeto A</i> .....	212
5.2.2. Fase 2. Análisis de contenido temático: rasgos de la capacidad de adaptación y atributos de la adaptabilidad .....	215
5.2.2.1. <i>Lectura 2 exploratoria por la aplicación del Sector 1 de categorías de análisis</i> .....	216
5.2.2.2. <i>Lectura 2 exploratoria por la aplicación del Sector 2 de categorías de análisis</i> .....	219
5.2.2.3. <i>Presentación de los valores de los resultados del Sujeto A. Diagrama de barras y Diagrama polar</i> .....	246
5.2.3. Fase 3. Análisis de contenido relacional. Interpretaciones e inferencias .....	247
<i>Lectura 3 interpretativa-inferencial de los resultados del Sujeto A desde el Esquema interpretativo</i> .....	247
5.3. El tratamiento de la información del Sujeto D .....	252
5.3.1. Fase 1. Análisis de contenido estructural y organizativo. Factores del desarrollo profesional .....	252
<i>Lectura 1 intuitiva en relación con el Sector 0 de categorías de análisis. Datos del Sujeto D</i> .....	253
5.3.2. Fase 2. Análisis de contenido temático: rasgos de la capacidad de adaptación y atributos de la adaptabilidad .....	254
5.3.2.1. <i>Lectura 2 exploratoria por la aplicación del Sector 1 de categorías de análisis</i> .....	255
5.3.2.2. <i>Lectura 2 exploratoria por la aplicación del Sector 2 de categorías de análisis</i> .....	258
5.3.2.3. <i>Presentación de los valores de los resultados del Sujeto D. Diagrama de barras y Diagrama polar</i> .....	279
5.3.3. Fase 3. Análisis de contenido relacional. Interpretaciones e inferencias .....	280
<i>Lectura 3 interpretativa-inferencial de los resultados del Sujeto D desde el Esquema interpretativo</i> .....	280



5.4.	El tratamiento de la información del Sujeto E .....	286
5.4.1.	Fase 1. Análisis de contenido estructural y organizativo. Factores del desarrollo profesional.....	286
	<i>Lectura 1 intuitiva en relación con el Sector 0 de categorías de análisis. Datos del Sujeto E .....</i>	287
5.4.2.	Fase 2. Análisis de contenido temático: rasgos de la capacidad de adaptación y atributos de la adaptabilidad.....	288
5.4.2.1.	<i>Lectura 2 exploratoria por la aplicación del Sector 1 de categorías de análisis.....</i>	288
5.4.2.2.	<i>Lectura 2 exploratoria por la aplicación del Sector 2 de categorías de análisis.....</i>	291
5.4.2.3.	<i>Presentación de los valores de los resultados del Sujeto E. Diagrama de barras y Diagrama polar.....</i>	307
5.4.3.	Fase 3. Análisis de contenido relacional. Interpretaciones e inferencias .....	308
	<i>Lectura 3 interpretativa-inferencial de los resultados del Sujeto E desde el Esquema interpretativo.....</i>	308
5.5.	El tratamiento de la información del Sujeto I .....	313
5.5.1.	Fase 1. Análisis de contenido estructural y organizativo. Factores del desarrollo profesional.....	313
	<i>Lectura 1 intuitiva en relación con el Sector 0 de categorías de análisis. Datos del Sujeto I .....</i>	314
5.5.2.	Fase 2. Análisis de contenido temático: rasgos de la capacidad de adaptación y atributos de la adaptabilidad .....	316
5.5.2.1.	<i>Lectura 2 exploratoria por la aplicación del Sector 1 de categorías de análisis.....</i>	316
5.5.2.2.	<i>Lectura 2 exploratoria por la aplicación del Sector 2 de categorías de análisis.....</i>	321
5.5.2.3.	<i>Presentación de los valores de los resultados del Sujeto I. Diagrama de barras y Diagrama polar.....</i>	349
5.5.3.	Fase 3. Análisis de contenido relacional. Interpretaciones e inferencias .....	350
	<i>Lectura 3 interpretativa-inferencial de los resultados del Sujeto I desde el Esquema interpretativo.....</i>	350
5.6.	El tratamiento de la información del Sujeto L .....	355
5.6.1.	Fase 1. Análisis de contenido estructural y organizativo. Factores del desarrollo profesional.....	355
	<i>Lectura 1 intuitiva en relación con el Sector 0 de categorías de análisis. Datos del Sujeto L .....</i>	356



5.6.2. Fase 2. Análisis de contenido temático: rasgos de la capacidad de adaptación y atributos de la adaptabilidad .....	357
5.6.2.1. <i>Lectura 2 exploratoria por la aplicación del Sector 1 de categorías de análisis</i> .....	357
5.6.2.2. <i>Lectura 2 exploratoria por la aplicación del Sector 2 de categorías de análisis</i> .....	360
5.6.2.3. <i>Presentación de los valores de los resultados del Sujeto L. Diagrama de barras y Diagrama polar</i> .....	378
5.6.3. Fase 3. Análisis de contenido relacional. Interpretaciones e inferencias .....	379
<i>Lectura 3 interpretativa-inferencial de los resultados del Sujeto L desde el Esquema interpretativo</i> .....	379
5.7. Balance global según las perspectivas psico-socio-cognitiva y profesionalizadora del objeto de estudio .....	385
<b>CONCLUSIONES</b> .....	<b>395</b>
<b>REFERENCIAS</b> .....	<b>407</b>
<i>De la A a la Z</i> .....	409
<i>Directivas oficiales</i> .....	443
<b>ÍNDICE DE CUADROS, FIGURAS, GRÁFICOS Y TABLAS</b> .....	<b>447</b>
<b>ANEXOS</b> .....	<b>460</b>
<i>Anexo 1</i> .....	i
<i>Anexo 2</i> .....	ix
<i>Anexo 3</i> .....	xiii
<i>Anexo 4</i> .....	xvii
<i>Anexo 5</i> .....	xxvii

## **PRESENTACIÓN**

---





## PRESENTACIÓN

Este trabajo de investigación titulado *Desarrollo profesional y adaptabilidad del docente de y en Lenguas extranjeras en las dinámicas europeas. Un estudio para sus cualificaciones en la enseñanza obligatoria* se ha llevado a cabo en la Escuela de Doctorado de la Universidad de Valladolid, en el Programa de Doctorado en Investigación Transdisciplinar en Educación, del que es responsable el Centro Transdisciplinar de Investigación en Educación (CETIE).

Corresponde a la Tesis Doctoral conducente a la obtención del grado académico de Doctor por la Universidad de Valladolid. Ha sido realizada bajo la dirección de la doctora Dña. Almudena Moreno Mínguez, Profesora Titular de Universidad del Departamento de Sociología y Trabajo Social (Directora 1), y de la doctora Dña. Carmen Guillén Díaz, Profesora Titular de Universidad del Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura (Directora 2).

Es fruto de la fuerte motivación e interés académico surgidos en el curso de mis estudios de Grado y Postgrado, ante el reto que conlleva la formación de profesores para un desempeño de calidad, como especialistas de la enseñanza *de y en Lenguas extranjeras* (grupo profesional emergente híbrido que desarrolla Programas AICLE/CLIL/EMILE) en particular. Reto concretado en las funciones que vengo asumiendo como Profesor Asociado del Departamento y Área de Didáctica de la Lengua y la Literatura en la Facultad de Educación y Trabajo Social de esta Universidad. He tomado conciencia de que cada sistema de Educación y Formación nacional se sitúa, por una parte, ante el ineludible desarrollo en los individuos de una competencia plurilingüe e intercultural y, por otra, ante la consiguiente problemática de la profesionalización y el desarrollo profesional de estos especialistas, que concierne a la Educación Superior tanto en la formación inicial como en la continua. Problemática que, conforme a las dinámicas europeas, debe inscribirse en:

a) Las determinaciones relativas al reconocimiento, acreditación y certificaciones de las competencias profesionales de estos especialistas docentes adquiridas a lo largo de la vida, tanto para la legitimación de sus cualificaciones como para la inserción e integración profesional y un desempeño de calidad.

b) La concepción misma del desarrollo profesional docente como un proceso que, desde las funciones de la investigación, nos conduce al estudio de las características del mismo (tensiones y dilemas) y de los modelos de acompañamiento, en la perspectiva de la optimización de dicho proceso.

La focalización en esta problemática es resultado de una toma de conciencia reflexiva iniciada en mi proceso formativo a la investigación, que ya dio sus frutos con la obtención del premio extraordinario de Fin de Carrera por mejor expediente académico del Máster en Investigación Aplicada a la Educación (2013/2014).

Al mismo tiempo, está sustentada por el itinerario formativo propuesto por la Escuela de Doctorado, que me ha permitido una eficaz implicación en seminarios de investigación, cursos de formación, reuniones de seguimiento y tutela, asistencia y participación en congresos nacionales e internacionales, proyectos y publicaciones científicas.

Todo ello realizado en cumplimiento del *Real Decreto 99/2011, de 28 de enero, por el que se regulan las enseñanzas oficiales de doctorado*, y disposiciones oficiales derivadas. Soy consciente de que este trabajo de investigación ha sido posible gracias a este contexto universitario enriquecedor, dotado de un profesorado de calidad, en donde se han puesto a mi disposición las herramientas científicas imprescindibles para lograr unos sólidos atributos, tanto en las tareas docentes asignadas como en las tareas investigadoras. Igualmente, ha sido posible contando con la valiosa participación de los evaluadores externos y de los miembros del tribunal del acto de defensa de esta Tesis Doctoral.

## **INTRODUCCIÓN**

---





## INTRODUCCIÓN

### ***Justificación y motivación de la investigación***

Este trabajo de investigación participa de las iniciativas de la Unión Europea (UE) en materia de Educación y Formación (E&F), en sinergia con las políticas sectoriales<sup>1</sup>, la social y de empleo, en un contexto de fuertes transformaciones en el que se ha de abordar con sentido científico y crítico el reto del desarrollo personal, social y profesional al que se confrontan los ciudadanos europeos desde las últimas décadas (Consejo de Europa, 2009).

Reto en estrecha vinculación con la Política sectorial lingüística de la UE 3.6.6., relativa a la creciente demanda de poseer un alto nivel de dominio en Lenguas extranjeras (LE). Se establece, para el fundamento jurídico de una UE unida en la diversidad, que la capacidad de comunicarnos en varias lenguas desempeña un papel clave, y se destaca su importancia para el acceso y la permanencia en el mercado laboral.

Y es que hoy en los contextos de E&F, se considera la *empleabilidad*, definida en el glosario del CEDEFOP<sup>2</sup>, formalizado en varias lenguas en Tissot (dir.) *et al.* (2014), como la “combinación de factores que permiten a una persona prepararse, incorporarse y permanecer en el mercado de trabajo y progresar en su carrera profesional.” (p. 76). Como tal, esa empleabilidad en las personas supone la ampliación y actualización del concepto de capital humano, según los postulados de Gary Stanley Becker y Theodore William Schultz (recogidos en Keeley, 2009). Depende, a su vez, de factores que engloban ante todo los atributos y características personales, hoy abordados en términos de competencias profesionales, adaptadas a las evoluciones y condiciones del mundo del empleo (Bureau International du Travail, 2015) (BIT).

---

<sup>1</sup> Políticas, cuya acepción se toma en el sentido de conjunto de concepciones, principios, finalidades públicas y compromisos que rigen, regulan y orientan acciones y medidas (Rádai [ed.] *et al.*, 2003). La UE las desarrolla en trece ámbitos, para los que establece las líneas de actuación correspondientes en las fichas técnicas alojadas en <http://www.europarl.europa.eu/atyourservice/es/displayFtu.html?ftuId=theme5.html>.

<sup>2</sup> Nos remitimos al CEDEFOP (*Centre européen pour le développement de la formation professionnelle/European Centre for the Development of Vocational Training*) que, desde su creación en 1975 por el Consejo de la UE según el Reglamento (CEE) nº 337/75 –modificado por el Reglamento (CE) nº 2051/2004, de 25 de octubre de 2004–, es la agencia encargada de promover y desarrollar políticas de educación y formación profesionales, aporta la conceptualización de las cualificaciones y del aprendizaje a lo largo de la vida.

De ello se deriva que nos encontremos, en virtud de las recomendaciones europeas, ante dos conceptos interdependientes y complementarios de amplio alcance: el de la profesionalización y el de las cualificaciones profesionales de los individuos.

De forma que, en los documentos procedentes de instituciones y órganos de la UE, relativos al ámbito de la E&F 2020<sup>3</sup>, –y según las *Conclusiones del Consejo, de 12 de mayo de 2009, sobre un marco estratégico para la cooperación europea en el ámbito de la educación y la formación («ET 2020»)*<sup>4</sup>–, se establece un firme planteamiento sobre el aprendizaje permanente –*Lifelong Learning*<sup>5</sup>–. Se ha de promover “en todos los contextos –formal, no formal e informal– y en todos los niveles” (p. 2).

En este sentido, la Comisión Europea viene proponiendo iniciativas que ofrecen un amplio asesoramiento a través de proyectos que se inscriben en *Education and training for growth and Jobs* (E&T 2020) y, desde la perspectiva que nos concierne, en *Languages for growth and Jobs* (E&T 2020). Esa disposición relativa al nivel de dominio en LE obedece a que forma parte ineludible de las cualificaciones profesionales, requeridas para el empleo de todo ciudadano europeo.

Todo lo cual se articula en torno a dos grandes expectativas:

a) Establecer los factores y medidas correspondientes, indispensables para avanzar hacia una Europa situada entre la competitividad y la cohesión social (Araújo, Dinis da Costa, Flisi & Soto Calvo, 2015); a saber: las cualificaciones, la movilidad, las competencias y la empleabilidad.

---

<sup>3</sup> Y tal y como se está planteando, ya en el horizonte del 2030.

<sup>4</sup> La Comisión Europea reclama un método abierto y flexible de coordinación entre los Estados miembros que, con arreglo a estos objetivos estratégicos formulados para el ámbito de la E&F, favorezca el fortalecimiento de la cooperación europea. Su desarrollo tiene lugar por ciclos y con áreas prioritarias. Para el ciclo 2009-2011, son prioritarias, entre otras, las estrategias relativas al *aprendizaje permanente, el Marco Europeo de Cualificaciones para el aprendizaje permanente (MEC), el aprendizaje de idiomas, el desarrollo profesional de profesores y formadores, nuevas cualificaciones para nuevos empleos, la asociación entre el mundo empresarial y diferentes niveles y sectores de la educación, o la formación y la investigación*. Y para el ciclo 2012-2014, son prioritarias, entre otras, las estrategias relativas al *aprendizaje permanente, herramientas de referencia europeas, el desarrollo profesional de los profesores, los formadores y los responsables de centros escolares o competencias transversales clave*.

<sup>5</sup> Aprendizaje permanente para el cual, como indican Marcelo & Vaillant (2009), se utilizan con frecuencia términos como: formación continua, en servicio, formación permanente, desarrollo de recursos humanos, aprendizaje a lo largo de la vida, reciclaje o capacitación.

b) Desarrollar específicamente en todos los individuos la Competencia clave en comunicación en LE; competencia que se ha institucionalizado según la *Recomendación 2006/962/CE del Parlamento Europeo y del Consejo, de 18 de diciembre de 2006, sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente*.

Se trata de lograr los objetivos estratégicos propuestos en esas *Conclusiones del Consejo de 12 de mayo de 2009*, de los que destacamos el Objetivo estratégico nº 1 y el Objetivo estratégico nº 2.

El Objetivo estratégico nº 1, por cuanto que contempla:

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

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

...actualizar y desarrollar las cualificaciones para adaptarlas a unas circunstancias económicas y sociales cambiantes (*Íbid.*, p. 3),

[así como]

...trabajar para garantizar la creación de redes nacionales de cualificaciones con arreglo a los resultados del aprendizaje correspondientes y a su relación con el Marco Europeo de Cualificaciones (*Íbid.*, p. 3) (MEC<sup>6</sup>).

Se pretende, concretamente, "una mayor apertura a la educación no formal e informal, (...) transparencia y un reconocimiento mayores de los resultados de aprendizaje" (*Íbid.*, p. 3).

Y el Objetivo estratégico nº 2 porque de su formulación: "Mejorar la calidad y la eficiencia de la educación y la formación" (*Íbid.*, p. 3), se deriva una fuerte apuesta por vincular el dominio de LE con la empleabilidad.<sup>7</sup>

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

...aumentar la calidad de las oportunidades de desarrollo profesional permanente (*Íbid.*, p. 9),

---

<sup>6</sup> De acuerdo con la *Recomendación 2008/C 111/01 del Parlamento Europeo y del Consejo, de 23 de abril de 2008, relativa a la creación del Marco Europeo de Cualificaciones para el aprendizaje permanente*.

<sup>7</sup> Cuyos efectos se describen en Araújo, Dinis Da Costa, Flisi & Soto Calvo (2015). Ya se ha abordado en los diferentes estudios promovidos por la Comisión Europea, a través de proyectos como: ELAN (al que aludimos específicamente en el Capítulo 3); LEMP; CELAN; LINGUA EMPRESA, PDP o LILAMA.

[así como]

...nuevas cualificaciones para nuevos empleos (*Íbid.*, p. 9),

[para]

...hacer frente a los desafíos del mercado de trabajo actuales y futuros (*Íbid.*, p. 8),

[lo cual conlleva]

...garantizar una docencia de alta calidad, (...) un desarrollo profesional continuo de profesores y formadores y hacer de la docencia una opción atractiva de carrera (*Íbid.*, p. 4).

Estas exigencias nos remiten a los sistemas de E&F internacionales y nacionales, y atanen al contexto de la Educación Superior, a las responsabilidades y funciones que asume el profesorado adscrito al área de conocimiento de la Didáctica de la Lengua y la Literatura<sup>8</sup>, a saber: la docencia, la investigación y la formación de profesionales de la enseñanza y aprendizaje de Lenguas (Guillén Díaz, 1999, 2012). Y de forma particular, la formación de los docentes responsables de la enseñanza, no solo *de LE* sino además de contenidos curriculares *en LE* –cuya transversalidad nos permite referirnos a ellos como docentes *de y en LE*–, que participan en el desarrollo de Programas AICLE/CLIL/EMILE<sup>9</sup>; conforme a las aportaciones de los trabajos de la División de Políticas Lingüísticas del Council of Europe (2001) y, en concreto, del de Beacco & Byram (2007)<sup>10</sup>.

Nos confrontamos pues, en nuestro sistema educativo<sup>11</sup>, a la evolución a la que estamos asistiendo en materia de enseñanza, aprendizaje y evaluación de LE, para la que estos docentes constituyen hoy un sector profesional<sup>12</sup> emergente híbrido y bivalente, cuyo estatus es susceptible de ser reconocido en el Gran Grupo de

---

<sup>8</sup> Área de conocimiento cuya identidad y entidad específicas emergen en España desde su inclusión en el Catálogo del Consejo de Universidades en 1984, y que encontramos descritas en Guillén Díaz (1999) y, de forma actualizada, en Guillén Díaz (2012), tomando como referencia a Robert Galisson. Área cuyo eclecticismo disciplinar es puesto de manifiesto por López Valero & Encabo Fernández (2000).

<sup>9</sup> Cuyo amplio consenso se debe a autores como Coyle, Hood & Marsh (2010).

<sup>10</sup> Ver las siguientes versiones en Beacco *et al.* (2010, 2016).

<sup>11</sup> Al que, en nuestro contexto nacional, según el Artículo 2 bis. de la *Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa* (LOMCE), le compete como servicio público implementar el conjunto siempre evolutivo de estructuras, medidas y acciones para prestarlo.

<sup>12</sup> Adoptamos y adaptamos aquí la concepción de sector profesional según recogen Tissot (dir.) *et al.* (2014) para aplicarla a estos docentes, que desempeñan un conjunto de actividades profesionales agrupadas atendiendo a su función principal, a un servicio, el de la E&F de los individuos.

profesionales científicos e intelectuales, según la Clasificación Europea de Capacidades/Competencias, Cualificaciones y Ocupaciones (ESCO, 2012)<sup>13</sup>.

Supone un objeto de interés creciente, ineludible para el ámbito científico disciplinar de la Didáctica de las Lenguas y las Culturas (Galisson, 1985; Pothier, 2001), por cuanto que han de ser capaces de desarrollar una enseñanza eficaz en el seno del paradigma de la mejora de la calidad, al haberse convertido ésta en una pretensión común europea que afecta a todos los Estados miembros de la UE.

Contemplamos pues a estos docentes dentro los parámetros abordados por autores como Altet (1994), Bourdoncle (1991, 1993), entre otros. Se les define esencialmente por sus conocimientos, capacidades y actos, su autonomía y responsabilidad en el ejercicio de sus competencias y por la adhesión a su propio proceso de desarrollo profesional, conforme a los referenciales de certificación.

Se trata de considerar un perfil profesional competencial docente, de funciones y tareas específicas, (*functions y tasks* en ISCO, 2013; CEDEFOP, 2013a, 2013b), cuya conceptualización nos sitúa en la inter y transdisciplinariedad (Puren, 1998), al remitirnos a ámbitos científicos como la Psicología social, la Sociología de las profesiones, y la Sociología del trabajo, entre otros.

Y sucede que, como en cualquier otro sector profesional a la búsqueda de la eficacia, la eficiencia y la excelencia, a esos docentes les afecta el proceso de cualificación de sus competencias en función de su profesionalización (Bourdoncle, 1991; Darling-Hammond & Bensford (eds.), 2005; Tejada, 2013; Wittorski, 2008) y desarrollo profesional (Ávalos, 2011; Donnay & Charlier, 2008; Scott, 2010). Especialmente, desde la consideración genérica que se otorga a la noción de cualificación desde el CEDEFOP, y según la *Ley Orgánica 5/2002, de 19 de junio, de las cualificaciones y la formación profesional*, en donde las cualificaciones se contemplan como el “conjunto de competencias profesionales con significación para el empleo que pueden ser adquiridas mediante formación modular u otros tipos de formación y a través de la experiencia laboral” (p. 22439).

---

<sup>13</sup> Con estas siglas en inglés ISCO, hacemos así referencia a la Clasificación Internacional Uniforme de Ocupaciones, CIUO-08 de la Organización Internacional del Trabajo, en donde se enumeran las tareas específicas y cometidos implícitos.

La importancia de esa adquisición radica en lo que la European Commission (2011) anuncia, precisando que los “employers require diplomas/certificates as a proof of language competence, which is why the testing and accreditation methods connected to language competences relevant for professional purposes should be developed.” (p. 6).

Efectivamente, desde estas concepciones y por el papel fundamental que desempeñan los docentes –tal y como se ha planteado en el *Common European Principles for Teacher Competences and Qualifications* (European Commission, 2005b)<sup>14</sup>–, estimamos dos aspectos necesarios:

- La prioridad a sus posibilidades de formación desde la legitimación de sus cualificaciones (en los niveles de Grado, Máster, etc. descritos en el documento del Consejo de Universidades, 2010), así como a su profesionalización y desarrollo profesional.
- El análisis, la comprensión y conceptualización en el marco del aprendizaje a lo largo de la vida, de la gestión del reconocimiento y validación de las cualificaciones profesionales docentes (competencias profesionales docentes adquiridas en contextos formales, no formales, informales y por la experiencia).

En nuestra perspectiva investigadora, cabe considerar un conjunto de medidas consecuentes que vienen implicando en alto grado al sector profesional de los docentes *de y en LE* que nos ocupa. Se trata de:

- 1) La creación del ya citado EQF-MEC por la *Recomendación 2008/C 111/01* del Parlamento Europeo y del Consejo.

Su contenido nos remite a una de las conclusiones del Consejo europeo de Lisboa (2000): la conveniencia de mejorar la *transparencia* de las cualificaciones, con la finalidad de armonizar los sistemas de E&F con la sociedad del conocimiento. En esta misma lógica, el Consejo Europeo de Barcelona (2002) ya había confiado a los agentes vinculados al contexto universitario para el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) el reto de mejorar, conjuntamente, la citada *transparencia* de las cualificaciones, así como los métodos para su efectivo *reconocimiento*. Se espera la

---

<sup>14</sup> Disponible en: [http://www.coe.int/comm/dgs/education\\_culture](http://www.coe.int/comm/dgs/education_culture)- y derivado del Informe del Consejo de Educación y de la Comisión Europea, en relación con el Programa *Educación y Formación 2010*.

promoción, a su vez, de pautas y medidas que garanticen la mejora continuada de la calidad de la formación de estos docentes, para el logro de la excelencia profesional.

2) La concepción y elaboración de un sistema, tal y como se promueve internacionalmente a través de la *National Commission on Teaching and America's Future* (Berry [ed.] *et al.*, 2011) y que ya habían recogido Cheng, Chow & Tsui (2001) en los términos siguientes: “creating performance-based systems of teacher licensing, advanced certification and education program accreditation that are linked to new student standards, connected to one another and based on current knowledge about effective teaching” (p. 5). Se trata de caracterizar su formación inicial y continua como un proceso de desarrollo profesional docente continuo, que se aborda en el informe de Gravells (2010) como *continuing professional development* según el modelo ontológico de Evans (2002), al tiempo que de contemplar a esos docentes, según Mok & Cheng (2001) “as adult Learners” (p. 112).

3) La (re)configuración de los perfiles profesionales en coherencia con las directrices europeas, por la introducción de componentes innovadores ajustados a los planteamientos actuales derivados de la globalización, como son la *internacionalización* de los sistemas educativos (Jones & Brown, 2014), la *armonización* de los estándares educativos y formativos<sup>15</sup>, y la *adaptación* ante nuevas funciones y tareas reales y virtuales, en el caso del propio perfil profesional del docente *de* y *en* LE. De hecho, esas cualificaciones profesionales han de ir acompañadas de lo que desde el CEDEFOP y autores como Savickas (2005) denominan la *capacidad de adaptación*, por constituirse como una habilidad transversal, fuertemente contextualizada, para la mejora de los procesos de profesionalización y desarrollo profesional.

4) La institucionalización de la formación continua del profesorado con modelos, planes, acciones y programas, en virtud de la normativa reguladora para sus efectos, por cuanto que son las políticas socio-educativas, institucionales y culturales las que promocionan el aprendizaje a lo largo de la vida, y –en el caso del profesional docente que nos ocupa–, la mejora continuada de la calidad de sus enseñanzas.

---

<sup>15</sup> A ellos nos referiremos en este trabajo, para los docentes, en términos de estándares competenciales, marcos referenciales, *referenciales de competencias*.

De forma consecuente, compete al colectivo profesional universitario –y, en particular, al adscrito al área de conocimiento de la Didáctica de la Lengua y la Literatura–, velar por mantener las expectativas produciendo y difundiendo conocimiento científico al respecto, desde el compromiso y funciones que le corresponden, categorizadas en: docencia, investigación y transferencia de conocimiento (Consejo de Universidades, 2010).

### ***Problemática e interrogantes***

Focalizamos pues la atención en los docentes *de* y *en* LE que nos ocupan, que pertenecen a la categoría educativa de *Agente* –en su vertiente de recursos humanos–, según el modelo sistémico de situación pedagógica S.O.M.A. (Sujeto, Objeto, Medio, Agente) ilustrado por Legendre (1988).

En los diversos ámbitos de Ciencias de la Educación, se le contempla como sujeto-actor de la construcción de su estatus profesional docente ante, como hemos indicado, las expectativas de excelencia en el ejercicio de la docencia a la que aludimos (Wittorski, 2008).

Y sucede que, con arreglo a las directrices europeas y a las determinaciones de las políticas educativas, ya se viene concibiendo la (re)configuración progresiva de un perfil europeo competencial para el docente de lenguas (Kelly *et al.*, 2004). Un perfil que se encuentra al servicio de lo que los expertos consideran una política de calidad relativa a las políticas lingüísticas, de empleo y de excelencia (Pilhion, 2008).

La configuración de dicho perfil está hoy marcada por la idea de que no solo se trata de conocer la disciplina y cómo enseñarla, sino también que se trata de construir el *estatus* profesional individual docente; un estatus que, para Lessard & Tardif (2005), integra factores tales como la complejidad e intensificación del trabajo docente; la movilización y aplicación de indicadores de rendimiento, etc. Lo abordamos para este trabajo de investigación en términos de *identidad* y *edad* profesional, como una estructura en construcción permanente, un sistema dinámico, un proceso que nos remite a las funciones cognitivas y adaptativas (Wittorski, 2008, 2009), contempladas en las tendencias actuales de profesionalización y desarrollo profesional.

Y es en este escenario de evolución y cambios que caracterizan al entorno político y social, en el que la construcción de esa identidad y entidad del docente *de* y *en* LE se encuentra en tensión entre los componentes de regulación, de validación de competencias profesionales o de logros para su propia empleabilidad también, entre otros.

En consecuencia, nos situamos ante la necesidad de disponer de aquellas claves y pautas que optimicen el proceso de su desarrollo profesional a lo largo de la vida. Lo cual, por su complejidad, requiere ser estudiado desde los componentes de las cualificaciones que –en los contextos internacionales europeos, nacionales y regionales– se espera que posea este sector profesional. Es decir, como precisan Tissot (dir.) *et al.* (2014), los considerados “requisitos para el empleo: competencias, aptitudes y conocimientos necesarios para desempeñar las tareas específicas asociadas a un puesto de trabajo concreto” (p. 202).

Y, siguiendo a Stake (2010) que afirma que “the main question, the research question, seldom can be asked well in one sentence” (p. 87), nos planteamos interrogantes de diverso orden.

En cuanto a los contextos europeos, nacionales y regionales:

a) ¿Cuáles son las vías de profesionalización y desarrollo profesional de los docentes *de* y *en* LE conforme a los sistemas y dispositivos que determinan sus situaciones docentes (contractuales)?

b) ¿Qué referenciales de competencias se conciben y elaboran para los docentes *de* y *en* LE, y cómo se transfieren y se ajustan los distintos indicadores y estándares de profesionalización para la cualificación profesional de estos docentes?

Y desde los componentes del perfil profesional actual contemplado para los docentes *de* y *en* LE:

c) ¿Cuáles son requeridos específicamente en la perspectiva de su desarrollo profesional y, en consecuencia, de su inserción e integración en el mundo profesional educativo (empleabilidad)?

Y más aún, en la perspectiva de las cualificaciones profesionales para la eficacia, la eficiencia y la excelencia en el desempeño de las funciones y tareas docentes:

d) ¿Cuáles son los factores competenciales que emergen con carácter clave y en qué medida es pertinente, adecuado y útil su consideración en la

perspectiva de optimizar los procesos de desarrollo profesional de estos docentes?

e) ¿Qué indicadores, de esos factores competenciales estimados clave, con qué características y en qué grado los presentan esos docentes, en las situaciones docentes contractuales tipo, susceptibles de ser estudiadas?

### ***Hacia la delimitación del objeto de estudio***

Nos encontramos en un momento en el que para los especialistas de la enseñanza, y para sus formadores universitarios –caso del investigador–, se presenta el desafío de atender a las consecuentes demandas de configuración de ese estatus profesional docente marcado por la complejidad.

Sucede que como argumenta Hirschi (2012), ante la intensidad de esas demandas derivadas –a su vez– de las provenientes de los contextos sociales, políticos y económicos siempre evolutivas, se ha incrementado fuertemente el interés por el profesionalismo y la profesionalidad.

Lo cual promociona, en las últimas décadas, que:

- a) Se caracterice a la profesionalización como una prioridad en el marco de la formación a lo largo de la vida, generando expectativas tanto de las instituciones como de los propios docentes respecto a esa formación.
- b) Se otorgue una gran importancia a la autonomía y auto-responsabilidad en el desarrollo profesional, lo cual va asociado a la necesidad (en aumento) de decidir individualmente sobre el desarrollo de la propia carrera. Depende –en gran medida– de las percepciones propias sobre los contextos, funciones y tareas de actividad docente.
- c) Se contemple la exigencia de flexibilidad y de capacidad de adaptación, como componente esencial del desarrollo profesional.
- d) Se inscriba a los docentes en los procedimientos de cualificación de las competencias adquiridas en el desempeño de sus funciones y tareas y, consecuentemente, en los de orientación y seguimiento (acompañamiento) para la inserción e integración profesional, para el reconocimiento profesional, etc. Procedimientos que pueden abarcar –tal y como se plantea en Tissot (dir.) *et al.* (2014)– “asesoramiento (desarrollo personal o de la carrera, orientación educativa); evaluación (psicológica, de competencias o rendimiento); información sobre oportunidades de

aprendizaje, el mercado laboral y la gestión de la carrera; consulta en el círculo profesional, familiar o educativo” (p. 104).

Es por lo que, desde estas precisiones, nos acercamos a las conceptualizaciones renovadas aplicables al desarrollo profesional y a la orientación de trayectorias profesionales de los docentes *de y en LE*, considerando los enfoques actuales, sin obviar que a todos ellos se integra el factor motivacional, ya ilustrado en la tradición de la teoría de Maslow (1943) sobre la jerarquía de las necesidades humanas, mediante la pirámide que muestra, por orden ascendente, la prioridad de atención<sup>16</sup>.

Retenemos pues dos enfoques, provenientes de la Sociología del empleo y de las profesiones y, especialmente, desde la Sociología del trabajo (Hirschi, 2012, 2015):

- El de la *empleabilidad (employability)* de una persona (Araújo, Dinis da Costa, Flisi & Soto Calvo, 2015), estrechamente vinculada a las competencias personales, sociales y técnicas que incluyen la capacidad de adaptación (Hamel & Valikangas, 2003).
- El de la *capacidad de adaptación –la adaptabilidad (adaptability)* (Savickas, 2005)–, como sistema dinámico de acciones que proceden de la toma de decisiones, siempre en función de la evolución y modificación previsibles del ámbito del empleo. Lo mismo que se plantea en Fernández Aráoz (2015) y para todo docente en Pérez Gómez, Barquín Ruiz & Angulo Raso (eds.) (1999), también afecta a los docentes *de y en LE*. Proviene a su vez del enfoque de *desarrollo de la carrera* de Super (1980, 1990), al que subyace, aún, el enfoque antropocéntrico, ontológico en Evans (2002), que valora la focalización en la persona-docente, en su relación con recursos formativos, nuevos conocimientos, con el sentido que dé a su desarrollo profesional y al compromiso con la profesión (Buj Gimeno & Sánchez Valle, 1999).

Y, considerando que la *adaptabilidad* en cada individuo encierra la respuesta a las necesidades del presente y, simultáneamente, la proyección hacia el futuro de forma pro-activa, accedemos a aquellos atributos que se estiman esenciales para su aplicación a toda profesión.

---

<sup>16</sup> En ella, la *seguridad* en el empleo –vinculada con la estabilidad y relaciones en el ámbito laboral– se sitúa como el segundo centro de atención, de entre los cinco que se plantean.

Así mismo, teniendo en cuenta que, para la traducción del estatus profesional docente en un compromiso de profesionalización y desarrollo profesional, se han ido delimitando factores pertinentes y necesarios, accedemos y destacamos los que de forma interdependiente y complementaria se articulan en extrínsecos e intrínsecos:

- *Factores extrínsecos* que, contemplados en el orden de lo socio-institucional y cognitivo, subyacen a la regulación de un desempeño profesional docente de calidad (eficiente, eficaz, adecuado, conforme a criterios de la calidad).

Están representados por las condiciones y exigencias que inciden en la situación y etapas profesionales que atraviesan estos docentes, y marcados por las concepciones y determinaciones socio-institucionales y socio-profesionales. Ante lo cual, el logro de las cualificaciones profesionales docentes se hace efectivo en virtud del proceso de adquisición de competencias profesionales según vías de aprendizaje formal, no formal, informal y por la experiencia, conforme a los procedimientos establecidos de reconocimiento, evaluación, validación, acreditación, certificación y registro (INCUAL, 2007). Es en los contextos nacionales, regionales y locales en donde se encuentran dispositivos al servicio del desarrollo profesional de los docentes, subsidiariamente a las dinámicas europeas. De forma que, a través de las opciones y acciones formativas – objeto de tomas de decisión por parte de cada docente–, podemos identificar un itinerario de desarrollo profesional que da cuenta de una identidad profesional propia.

- *Factores intrínsecos* que, contemplados en el orden de lo socio-académico y socio-personal, subyacen a la adaptación del desempeño profesional propiamente dicho, en las actuaciones que correspondan.

Están representados por dificultades, obstáculos y tensiones producidas en situaciones socio-profesionales y socio-laborales, así como por urgencias que exigen agilizar la toma de decisiones. Se encuentran marcados por el sistema interno de creencias, del que forman parte las *mediaciones* (Debray, 1981), la *reflexividad* (Blanchet & Chardenet [dirs.], 2011; Gélinas Proulx *et al.*, 2012; Jorro, 2005; Perrenoud, 2001b), las *regulaciones* (Allal, 2007; Allal & Saada-Robert, 1992) y el *sentimiento de eficacia personal* y profesional (Bandura, 2003, 2006). Se complementan con el factor clave de la *adaptación* (Parsons *et al.*, 2011; Savickas, 2005; Super, 1980, 1990; Tissot [dir.] *et al.*, 2014), por cuanto generan tensiones productivas de su desarrollo profesional.

Ante lo cual, para el paradigma de la capacidad de adaptación, para la *adaptabilidad* del docente, en nuestro caso, se dota a la *reflexividad*<sup>17</sup> de un mayor alcance; a saber: el de la toma de decisiones para el desarrollo profesional.

Así pues, en la heurística del desarrollo profesional y para una visión común contributoria a su optimización, delimitamos como *OBJETO DE ESTUDIO*:

---

CARACTERÍSTICAS DEL FACTOR ADAPTACIÓN ESTIMADO CLAVE EN LA OPTIMIZACIÓN DEL PROCESO DE DESARROLLO PROFESIONAL DE LOS DOCENTES *DE Y EN LE*, A PARTIR DE LOS REFERENCIALES ESTABLECIDOS

---

Podemos integrar este objeto de estudio en el grupo V *Ciencias Sociales* según la Nomenclatura Universal de la UNESCO<sup>18</sup>. Por los componentes que lo configuran:

- Revela un necesario carácter transdisciplinar, en el que confluyen ámbitos cuyas fronteras se sitúan entre el grupo 5803 *Preparación y empleo de profesores* y el 6306 *Sociología del trabajo*, en estrecha vinculación con las áreas de conocimiento de Psicología social y Didáctica de la Lengua y la Literatura.
- Es parte integrante del estatus profesional del docente *de y en LE*, constituido por factores que, desde su articulación en extrínsecos e intrínsecos:
  - se combinan por medio de una circularidad sistémica teórico-conceptual e institucional;
  - muestran la profesionalización y el desarrollo profesional docente como ámbitos procesuales, cuya estructura está en construcción permanente;
  - configuran los extrínsecos –la identidad profesional–, condicionando la objetivación de la profesión docente; y los intrínsecos –la entidad profesional– propias de los docentes *de y en LE*, condicionando la subjetivación.

---

<sup>17</sup> Tomada más bien como un procedimiento, sin obviar que entraña con el práctico reflexivo de Schön (1983, 1994), con la formación a la práctica reflexiva que ha sido y es objeto de numerosos estudios y trabajos de investigación.

<sup>18</sup> Instaurada en 1974, fue ampliada por los departamentos de Política Científica y de Estadística de la Ciencia y Tecnología de la UNESCO. Es utilizada conforme a la *Resolución de 23 de septiembre de 1983, del Consejo Superior de Investigaciones Científicas, por la que se publica la relación total de campos, disciplinas y subdisciplinas de especialización científica y tecnológica en los que desarrollan su actividad los Institutos, Centros e Investigadores dependientes del mismo* por los Ministerios de Educación y Ciencia correspondientes en función de las legislaturas españolas. Se ha adaptado a través de diferentes resoluciones de la Junta de Gobierno del Consejo Superior de Investigaciones Científicas (CSIC).

Para abordar la profesionalización y el desarrollo profesional de estos docentes, en la Figura I.1. disponemos la red nocial de los factores del estatus profesional, en su circularidad sistémica e interdependencias.

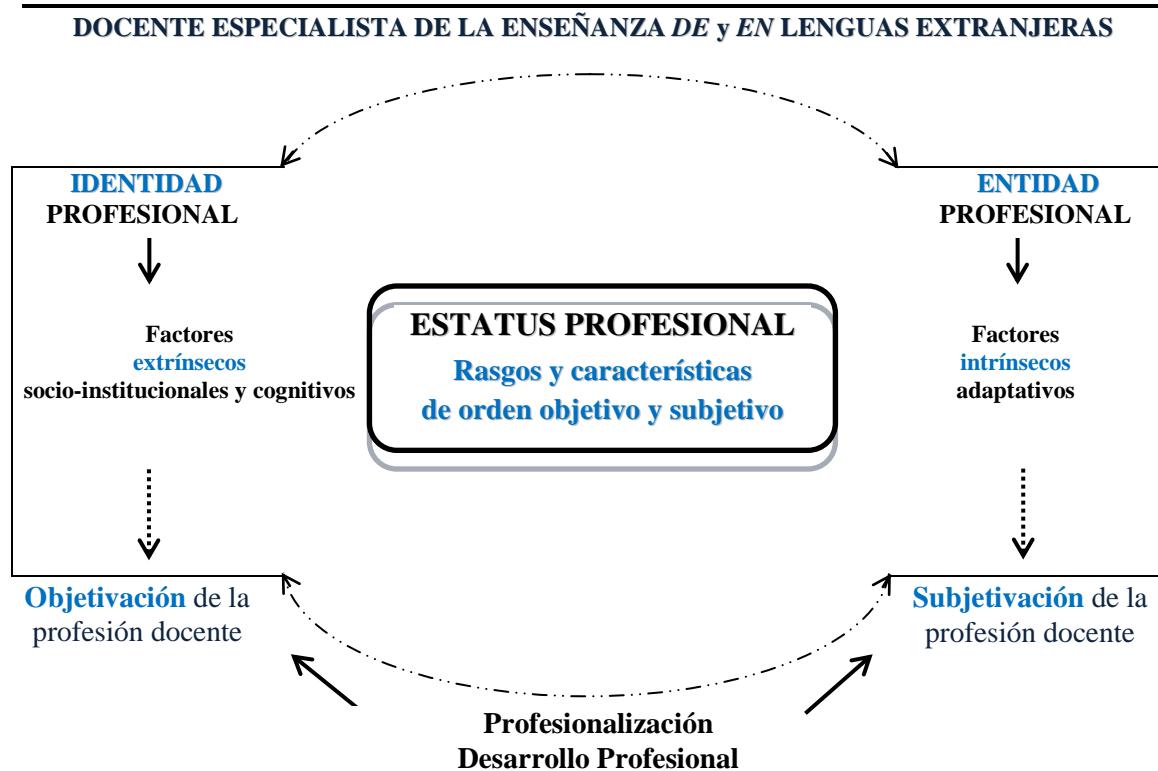


Figura I.1. Relación sistemática entre los factores del estatus profesional del docente *de* y *en* LE

### **Planteamiento de las premisas**

Nuestro posicionamiento se sustenta en las siguientes *premisas*:

- La *formación* y la *cualificación* son aspectos clave de la profesionalización de los docentes *de* y *en* LE, para su excelencia profesional en el desarrollo de programas apropiados para el dominio de lenguas, en una sociedad plurilingüe marcada por la pluriculturalidad e interculturalidad (European Commission, 2005b; European Commission, 2008).
- La instauración de una *nueva cultura* de la profesión docente, presidida por la idea de eficacia en el desempeño docente, se basa –en función de los niveles estructurales y organizativos curriculares (*supra*, *macro*, *meso* y *micro*)–, en la profesionalización vinculada a la idea de *profesionalismo* (Feito [coord.], 2010), y en la capacidad de adaptación/adaptabilidad (Parsons

(*et al.*, 2011; Savickas, 2005; Super, 1980, 1990; Tissot [dir.] *et al.*, 2014) a lo largo de la trayectoria profesional docente. Lo cual requiere asegurar las condiciones de desempeño docente y las posibilidades de desarrollo profesional docente (*expertises d'adaptation* [Hatano & Inagaki, 1986]), para dotar a los docentes de competencias profesionales con las que poder contribuir a la mejora de la calidad de la enseñanza, promoviendo su implicación y compromiso (co-determinación).

- 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 reflexionar no solo en la acción (Schön, 1983) sino para y sobre acciones (Bruner, 1990)<sup>19</sup> realizadas para el propio desarrollo profesional, movilizando pues la *reflexividad* y aplicando instrumentos que aseguren la *distanciación* (Gélinas Proulx *et al.*, 2012; Jorro, 2005).
- Las competencias profesionales se describen en *referenciales de competencias*, se tratan en términos de *unidades competenciales* en las que se articulan los niveles de cualificación profesional del docente (Paquay, Van Nieuwenhoven & Wouters [dirs.], 2010; Perrenoud, 2004a), al tiempo que se deben reconocer, evaluar, validar, acreditar, certificar y registrar (INCUAL, 2007).
- Los *dispositivos profesionalizadores* son susceptibles de contribuir al desarrollo de competencias profesionales y a la configuración progresiva del perfil profesional de los docentes *de y en LE* (Béckers *et al.*, 2001; Martínez Agudo, 2011). Un perfil que da cuenta de su estatus profesional, contemplado éste a través de la identidad y la entidad.
- La capacidad de adaptación (Hamel & Valikangas, 2003), la adaptabilidad (Savickas, 2005), son conceptos emergentes en el mundo del empleo que designan un sistema dinámico de acciones. Procedentes de una toma de decisiones para sustentar el desarrollo profesional, afectan en la misma medida a los docentes (Pérez Gómez, Barquín Ruiz & Angulo Rasgo [eds.], 1999), a las condiciones de su profesión (Legendre, 1993). Y, consecuentemente, tienen un impacto significativo en su desarrollo profesional y su *empleabilidad*.

---

<sup>19</sup> Bruner (1990) utiliza el término acción en lugar de comportamiento, por cuanto que para él toda acción implica intencionalidad y *situacionalidad*, y tiene lugar según un proceso de operaciones de identificación, de toma de decisión y de realización.

### ***Objetivos de la investigación***

En función de la problemática y de los interrogantes y premisas planteados relativos al objeto de estudio de esta investigación, formulamos el siguiente *OBJETIVO GENERAL*:

---

DAR CUENTA, DESDE LOS ESTÁNDARES DE PROFESIONALIZACIÓN DE LOS DOCENTES *DE Y EN LE*, DE LA CONFIGURACIÓN COMPETENCIAL DE LA ADAPTACIÓN COMO FACTOR CLAVE EN LA PERSPECTIVA DE OPTIMIZAR SU DESARROLLO PROFESIONAL Y DE LA REGULACIÓN DE SUS CUALIFICACIONES PROFESIONALES.

Objetivo general que se articula en los *OBJETIVOS ESPECÍFICOS* subsecuentes:

1) IDENTIFICAR EL ESTATUS PROFESIONAL DE LOS DOCENTES *DE Y EN LE* – TOMADO EN TÉRMINOS DE IDENTIDAD Y ENTIDAD– CONFORME A LAS DINÁMICAS EUROPEAS DE PROFESIONALIZACIÓN, PARA LOS DISTINTOS NIVELES ESTRUCTURALES Y ORGANIZATIVOS INSTITUCIONALES.

2) SITUAR LA ADAPTACIÓN COMO COMPONENTE DEL ESTATUS PROFESIONAL DE LOS DOCENTES *DE Y EN LE*, EN FUNCIÓN DE LOS REFERENCIALES CONCEBIDOS AL SERVICIO DE SUS CUALIFICACIONES PROFESIONALES.

3) MODELIZAR UN REFERENTE ESTRATÉGICO, CON CARÁCTER DE METAMARCO, APLICABLE COMO DISPOSITIVO E INSTRUMENTO DE INDAGACIÓN DE LOS INDICADORES DE LA ADAPTABILIDAD, EN UNA MUESTRA DEL COLECTIVO DE DOCENTES *DE Y EN LE* ALUDIDO.

4) PROPOSER CLAVES Y PAUTAS QUE, EN TORNO A LA CAPACIDAD DE ADAPTACIÓN Y LA ADAPTABILIDAD, CONTRIBUYAN A OPTIMIZAR EL DESARROLLO PROFESIONAL DE LOS DOCENTES *DE Y EN LE*, PARA UN MARCO DE DECISIONES Y ACTUACIONES DE LOS AGENTES Y SUJETOS IMPLICADOS.

---

### ***Estructura y organización de la Tesis Doctoral***

Este documento de Tesis Doctoral está estructurado en dos Partes y cinco Capítulos. Se cierra con el apartado de Conclusiones y se completa con las Referencias y Anexos. La organización de su contenido se hace preceder del Resumen, y de las páginas dedicadas a las Siglas, acrónimos, abreviaturas y Criterios de redacción.

En el Índice correspondiente, se indican los componentes de la Parte I y de la Parte II, precedidos a su vez de la Presentación y de esta Introducción, tal y como se detalla a continuación.

La PARTE I corresponde a los FUNDAMENTOS TEÓRICO-CONCEPTUALES E INSTITUCIONALES DE LA INVESTIGACIÓN.

Se inicia con el Preámbulo en el que exponemos, sintéticamente, las bases del posicionamiento intelectual adoptado para la construcción del objeto del estudio. Se articula en los Capítulos 1, 2, 3.

El *Capítulo 1, El sector profesional especialista de la enseñanza de y en Lenguas Extranjeras*, está dedicado a la conceptualización por la que, desde los niveles estructurales y organizativos institucionales, se delimita la configuración socio-profesional del docente especialista de la enseñanza *de y en LE*. Desde diferentes orientaciones que identifican su estatus, se exponen los factores extrínsecos e intrínsecos que respectivamente contribuyen a la objetivación y subjetivación de la profesión del docente *de y en LE*, y se da cuenta de su incidencia en la profesionalización y el desarrollo profesional de ese colectivo.

El *Capítulo 2, La capacidad de adaptación. Un concepto nómada de alta significación para el desarrollo profesional del docente de y en Lenguas extranjeras*, recoge la concepción, el alcance y el valor de la adaptación, estimado factor clave en el mundo de las profesiones. Se traspone al ámbito del desarrollo profesional del docente *de y en LE*, articulado en los rasgos que dan cuenta de la adaptación como capacidad y en los atributos que dan cuenta de la adaptabilidad. Y es a partir de esos rasgos y atributos como se configura el sistema categorial de referencia para su análisis, movilizando en los Sujetos participantes de este estudio los procedimientos de reflexividad y distanciación, cuya oportunidad es ampliamente compartida en los trabajos cualitativos.

El *Capítulo 3, Hacia la validación de las cualificaciones profesionales del docente de y en Lenguas Extranjeras. Instrumentos estratégicos de estandarización*, aborda los factores extrínsecos del estatus profesional docente, considerando la actualización de la noción de Competencia de comunicación en LE. Se analiza de forma descriptiva: a) repertorios de competencias profesionales, b) modelos y planes de formación y c) marcos e instrumentos de estandarización que proyectan y habilitan perfiles profesionales al servicio del desarrollo profesional y de la empleabilidad de estos docentes. Igualmente, se describen los datos y cifras que ponen de manifiesto la situación profesional actual de esos docentes. Sobre la base de este análisis se modeliza un marco sectorial de cualificación (metamarco), conforme a la promoción establecida desde el EQF-MEC.

La PARTE II corresponde a los ASPECTOS METODOLÓGICOS Y EMPÍRICOS DE LA INVESTIGACIÓN.

Se inicia con el Preámbulo correspondiente en el que se plantean las bases del posicionamiento metodológico. Y, en coherencia con los fundamentos teórico-conceptuales, anticipamos el enfoque pragmático y operativo para el tratamiento de los datos obtenidos en torno al objeto de estudio. Se articula en los Capítulos 4 y 5.

El *Capítulo 4, Toma de decisiones de orden metodológico*, contiene la descripción de los aspectos operativos propios del proceso de investigación, articulándolos a la búsqueda de la pertinencia y adecuación del itinerario empírico, y en relación coherente con el posicionamiento intelectual adoptado. Se inscribe en la flexibilidad operativa que caracteriza a la técnica global del análisis de contenido, por la que se opta en este estudio.

El *Capítulo 5, Corpus de datos y su tratamiento analítico, interpretativo e inferencial*, presenta de forma interrelacionada, a partir de los criterios y los procedimientos de análisis a los que son sometidas las informaciones recogidas, la interpretación y discusión de los resultados obtenidos y las inferencias derivadas de los mismos, necesariamente en función del objeto de estudio. Cada apartado se dedica a cada uno de los Sujetos participantes, revelando –en sus epígrafes y sub-epígrafes– la sistematicidad que permite la técnica del análisis de contenido.

En el apartado dedicado a las Conclusiones, adoptando una actitud reflexiva como característica propia de toda investigación científica, se exponen las relativas al desarrollo propiamente dicho de la investigación, las que se emiten en función de los objetivos, y las que dan cuenta del alcance de la investigación para otros estudios posteriores.

Las *Referencias*, a continuación, se distribuyen encabezadas por las letras del alfabeto correspondiente y se agrupan, igualmente, bajo el epígrafe *Directivas oficiales* aquellas que provienen de instancias oficiales, tales como Leyes, Reales Decretos, Órdenes, Resoluciones, etc.

Las ilustraciones empleadas en el cuerpo del texto corresponden a los Cuadros, Figuras, Gráficos y Tablas objeto del índice que sigue, numerados correlativamente y titulados como se especifica en los Criterios de redacción. Se indica, en su caso, si son

tomadas o adaptadas de documentos que forman parte de las referencias de diverso orden consignadas. El resto son de elaboración propia.

Los Cuadros enmarcan síntesis de ideas expuestas a lo largo de varios párrafos o de un Capítulo, así como clasificaciones y descripciones.

Las Figuras se caracterizan por representar, con el fin de asegurar su comprensión y facilitar su legibilidad, la relación –o relaciones– que existe(n) entre ideas o conceptos, elementos y componentes esenciales para el trabajo empírico.

Los Gráficos indican un rango de proporciones, frecuencias, etc. determinados por diversas variables.

Las Tablas agrupan de forma ordenada, los componentes de sistemas procedimentales y categoriales de la investigación, en su caso, de la presentación y análisis de los datos.

Se completa este documento de Tesis Doctoral con el apartado dedicado a los *Anexos*, en donde se encuentran los instrumentos de recogida de datos; a saber:

- En el Anexo 1 se presenta la propuesta de cincuenta instrumentos referenciales de competencias tomada del ECML/CELV
- En el Anexo 2 se consignan los protocolos de participación utilizados para colaborar en el trabajo de investigación como Sujeto participante.
- En el Anexo 3 se recoge el instrumento estratégico de indagación, el cuestionario.
- En el Anexo 4 se presenta el guión de los ítems que conforman la estructura lógica del relato de vida.
- En el Anexo 5 se ilustran las variables, escalas y plantilla elaboradas para la validación de los instrumentos de recogida de datos.

Se describen estos componentes del documento de Tesis Doctoral en la Figura I.2., dando cuenta del carácter sistémico y estructurado del desarrollo de la investigación, en torno al posicionamiento intelectual y metodológico por el que hemos optado.

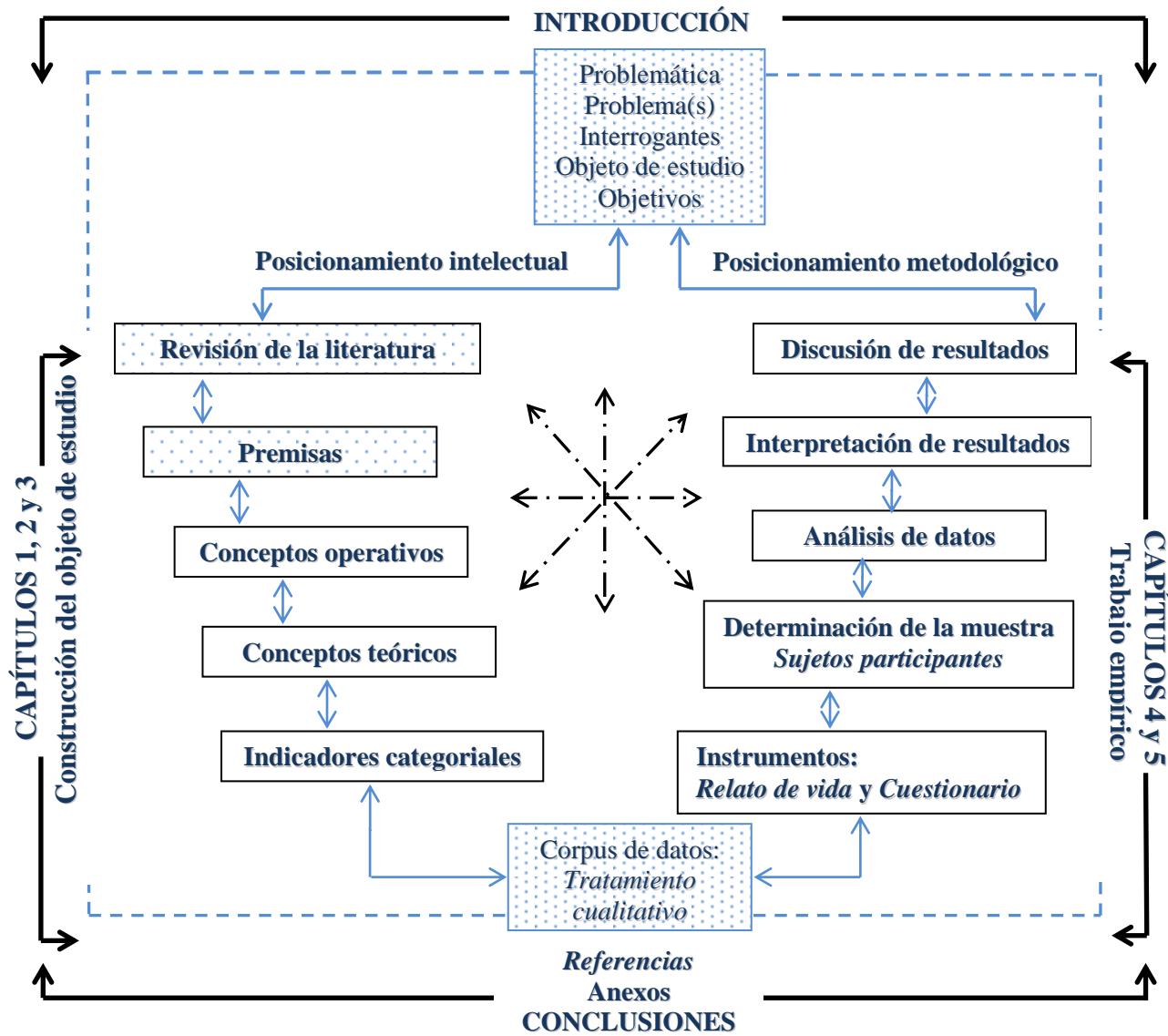


Figura I.2. Componentes de la investigación en el espacio sistémico y estructurado del documento de Tesis Doctoral

**PARTE I**

**FUNDAMENTOS TEÓRICO-CONCEPTUALES E**

**INSTITUCIONALES DE LA INVESTIGACIÓN**

*Universidad de Valladolid*



***Preámbulo***

Esta PARTE I corresponde al posicionamiento intelectual que subyace al trabajo de investigación. Contiene tanto un conjunto de aspectos teóricos y conceptuales respecto de los componentes del objeto de estudio, como los aspectos institucionales que sustentan su pertinencia y oportunidad.

Para iniciar su contextualización, consideramos la Estrategia de Lisboa (aprobada por el Consejo europeo celebrado los días 23 y 24 de marzo de 2000), donde se ponen de manifiesto las potencialidades del dominio de LE, para hacer frente a los desafíos de la movilidad y cooperación internacional en todos los campos, desarrollar el espíritu emprendedor y las aptitudes de los ciudadanos conforme a las dinámicas sociopolíticas y económicas de la UE.

Tales potencialidades que, ya se expusieron en el informe final del Grupo del Proyecto Lenguas Vivas del Consejo de Cooperación Cultural *Apprentissage des langues et citoyenneté européenne*, y en los resultados de la Conferencia *Apprendre des langues pour une nouvelle Europe*, organizada por el Consejo de Europa de Estrasburgo (15-18 de abril de 1997), están guiando la Política sectorial lingüística de la UE 3.6.6. Se basa ésta en el principio de *lengua materna más dos lenguas extranjeras*, tal y como ya figuraba en el *Libro Blanco de la Educación y la Formación. Enseñar y aprender – Hacia la sociedad cognitiva* (Comisión de las Comunidades Europeas, 1995).

Abordada como una política pública (Grin, 2005), es considerada una responsabilidad compartida en cada sistema de E&F nacional<sup>1</sup>. Y siguiendo los objetivos generales europeos, según se expone en el documento de la Comisión de las Comunidades Europeas (2003), debe formularse en coherencia con el hecho de que “Las competencias lingüísticas forman parte de las aptitudes básicas que necesita todo ciudadano para la formación, el empleo, el intercambio cultural y la realización personal; el aprendizaje de idiomas es una actividad para toda la vida” (p. 8). Es tratada, según analiza Petitjean (2006), en la perspectiva de la Sociolingüística y desde el ángulo de la dimensión económica de una educación plurilingüe, calificando al plurilingüismo como el “leitmotiv de la définition des politiques linguistiques éducatives à l'échelle européenne” (p. 120).

Y, es en el Plan de acción –Sección 1– del citado documento institucional, en donde se hace hincapié en el aprendizaje permanente de idiomas para adultos, en la Enseñanza Superior y, ante todo, en empezar a una edad temprana, así como en desarrollar “el aprendizaje integrado de contenidos e idiomas (CLIL en sus siglas inglesas)” (*Íbid.*, p. 9). De forma específica, dicho aprendizaje forma parte de las Acciones propuestas para 2004-2006 –Sección 2– en la enseñanza secundaria y la formación profesional (*Íbid.*, pp. 17-18)<sup>2</sup>.

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

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

---

<sup>1</sup> Se establecieron ya medidas generales y principios en *Annexe à la Recommandation N° R (98) 6, du Comité des Ministres aux États Membres concernant les langues vivantes (adoptée par le Comité des Ministres le 17 mars 1998, lors de la 623r réunion des Délégués des Ministres)*.

<sup>2</sup> De hecho, la implementación en Europa de ese entorno de enseñanza favorable a las lenguas que supone AICLE/CLIL/EMILE está siendo objeto de sucesivos estudios comparativos (como Eurydice, 2006, 2012). También, de diferentes trabajos de síntesis como el realizado por los miembros del OMC Group *Languages in Education and Training*, por encargo de la Comisión Europea (Scott & Beadle, 2014). Y, disponemos igualmente referidos a nuestro contexto nacional, del realizado por Dobson, Pérez Murillo & Johnstone (2010). O el de Lasagabaster & Ruiz de Zarobe (eds.) (2010).

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

De forma explícita, ante ese entorno de enseñanza favorable a las lenguas que se presenta como un enfoque innovador en Beacco *et al.* (2016), se alude a las competencias requeridas por parte de los docentes que lo asumen<sup>3</sup>. Docentes responsables de la enseñanza, no solo *de LE* sino además de contenidos curriculares *en LE* –cuya transversalidad nos permite referirnos a ellos como docentes *de y en LE*–, de quienes se espera, como efectivamente se ha presentado a través de estudios de referencia (Willems, 2002), la reorganización de las funciones y tareas, cuya diversificación es evidente. Es por lo que, según precisan Beacco *et al.* (2016), “Une grande responsabilité incombe donc à la formation des enseignants” (p. 95). Presentan su formación inicial y continua “comme une dimension cruciale pour le succès de la mise en oeuvre d’un curriculum pour une éducation plurilingue et interculturelle” (*Íbid.*, p. 184).

Se espera en primer lugar “*l’adhésion*” (*Íbid.*, p. 95) a los principios e implicaciones didácticas de esta educación, con un importante efecto sobre los perfiles profesionales docentes, por cuanto que hacen emergir nuevas competencias quizá ignoradas, quizá no valoradas pero que, en todo caso, determinan nuevas demandas de profesionalización, de desarrollo y consecuente cualificación profesional.

Estas consideraciones se ven sustentadas por la atención que, en los ámbitos internacionales, se presta al ejercicio profesional docente. Se asocia al aumento de la eficacia y la eficiencia, al logro de la mejora de la calidad en la educación. A ello nos referimos ante la reciente publicación de la ILO & UNESCO (2016)<sup>4</sup>. Se trata de las recomendaciones actualizadas que “établissent le principe des droits et des responsabilités des éducateurs, du niveau préscolaire jusqu’à l’université” (p. 3), en donde se contempla la condición del personal docente “Basée sur un ensemble de standards internationaux dans les domaines du travail et de l’éducation” (*Íbid.*, p. 3).

Se pretende –tal y como plantearon a finales de los 90 en nuestro contexto nacional Touriñán López, Rodríguez Martínez & Lorenzo Moledo (1999)–, que los

---

<sup>3</sup> Ver, Annexe III, pp. 168-169. Es la versión revisada y enriquecida de la publicada en 2010.

<sup>4</sup> Lanzada el 5 de octubre declarado Día Mundial de los Docentes, conmemora el 50 aniversario de la Recomendación Conjunta de la OIT y la UNESCO relativa a la Condición del Personal Docente. Ha sido objeto de recensión por Sanz Trigueros & Guillén Díaz (2017).

profesionales de la educación –en general– posean la condición de expertos para cubrir las demandas sociales cambiantes y evolutivas. Y, son los investigadores desde los diversos campos de las Ciencias Humanas, Sociales y de la Educación los que vienen desarrollando sus estudios con el fin de establecer cuáles son los factores de mayor impacto en la calidad de la enseñanza y, en consecuencia, en los resultados de los estudiantes.

Ante los retos para Europa en el horizonte del 2050 (European Commission, 2015b):

- Por una parte, se convierte a los docentes *de y en LE* en un foco de atención de vital importancia para ese triángulo del conocimiento formado por la educación, la investigación y la innovación, que compete al EEES. Triángulo que nos concierne a los profesionales docentes e investigadores universitarios, adscritos al área de conocimiento de Didáctica de la Lengua y la Literatura, integradora del ámbito disciplinar de la Didáctica de las Lenguas y las Culturas en su vocación social. Su científicidad está constituida por los principios epistemológicos de *lo científico-social*, de *conocimiento total* y de *saber práctico* (Melo-Pfeifer, 2014).
- Por otra parte, nos determina a vincular, en una perspectiva transdisciplinaria, la problemática de la profesionalización y desarrollo profesional de estos docentes, en el seno de las políticas públicas que conciernen a los sistemas de E&F, y conforme al *Marco Europeo de Cualificaciones para el Espacio Europeo de Educación Superior* (MECES/QF-EHEA, European Commission, 2005c). Como ocurre para cualquier otra profesión, se les requiere la obtención de cualificaciones profesionales que den cuenta de un desarrollo profesional de excelencia.

Para identificar los elementos componentes del objeto de estudio, concebimos un contexto tríadico de conceptualización e indagación, en cuyos vértices se encuentran los sub-sistemas que consideramos dispositivos de desarrollo profesional competencial. Como tales, desde la lógica de Cuq (dir.) (2003), nos proporcionan “un ensemble intellectuel, technique ou matériel ayant pour fonction d’assurer la réalisation d’un projet et définissant le rôle des acteurs, des outils associés et les étapes nécessaires pour la réalisation d’une tâche préalablement identifiée, éventuellement pédagogique (... )” (p. 74). Accedemos, a través de ellos, a los factores que subyacen al estatus profesional de los docentes que nos ocupan.

Se trata de los dispositivos correspondientes a:

1) *Factores institucionales constitutivos<sup>5</sup> de formación para el aprendizaje a lo largo de la vida –Lifelong Learning–* (European Commission, 2001), planteados como propios para el docente de la especialidad.

2) *Marcos referenciales e instrumentos estratégicos de estandarización* para las vías de aprendizaje formales, no formales e informales, cuya funcionalidad es contemplada en Raynal & Rieunier (1998)<sup>6</sup>, porque se establece la distinción entre:

- *referencial de formación*, derivado del perfil del puesto de trabajo y para la elaboración de programas formativos, conforme a los principios relativos a las competencias y cualificaciones de los docentes (European Commission, 2005b), siendo además la movilidad un componente central;
- *referencial de la profesión*, que contiene la descripción de las actividades profesionales que ha de ejercer el que ocupa el puesto de trabajo (funciones y tareas), y se contempla en las situaciones docentes, (en adelante situaciones docentes contractuales) (institucionalizadas en Educación Primaria, Educación Secundaria Obligatoria, colegio público y colegio concertado); y
- *referencial de certificación* de las actividades profesionales, como documento que describe las competencias que se han de alcanzar; se tiene en cuenta para las cualificaciones profesionales.

3) *La cualificación de las competencias profesionales conforme a un procedimiento de orden estratégico* que implica su reconocimiento, validación, evaluación, acreditación, certificación y registro ya citados (INCUAL, 2007), y que a título de propuesta encontramos en Monzón Pascual (2014).

La complementariedad e interrelación de estos sub-sistemas nos permite la modelización de un *metamarco* (European Commission, 2005a). Utilizable como referente estratégico de competencias profesionales, presenta un carácter clave por su grado de ajuste, comparabilidad y transferibilidad con arreglo al contexto propio (*macro* y *meso*) de aplicación. Surge en la encrucijada de las aportaciones de EAQUALS

---

<sup>5</sup> En el nivel estructural y organizativo curricular *meso*, con el carácter de *vías, cauces y modelos* de formación, se encuentran en la normativa oficial de las Comunidades Autónomas que los regulan. A título ilustrativo para el caso y situaciones de Castilla y León se dispone del *DECRETO 51/2014, de 9 de octubre, por el que se regula la formación permanente del profesorado de enseñanzas no universitarias que presta sus servicios en centros docentes sostenidos con fondos públicos en la Comunidad de Castilla y León*.

<sup>6</sup> Ilustrada concretamente en las páginas 316 y 317 (Raynal & Rieunier, 1998).

(2013); European Commission (2008); Instituto Cervantes (2012); Junta de Castilla y León (2011a); Kelly *et al.* (2004); Perrenoud (2004a), entre otras.

El hecho de modelizar, en nuestro caso un metamarco, implica desde la perspectiva de Cuq (dir.) (2003) la observación, el análisis y la abstracción de marcos existentes “pour en dégager des éléments transférables et adaptables” (p. 169).

Con estas precisiones situamos en la Figura del Preámbulo 1, la articulación de los contenidos de orden institucional que configuran los Capítulos 1, 2 y 3.

---

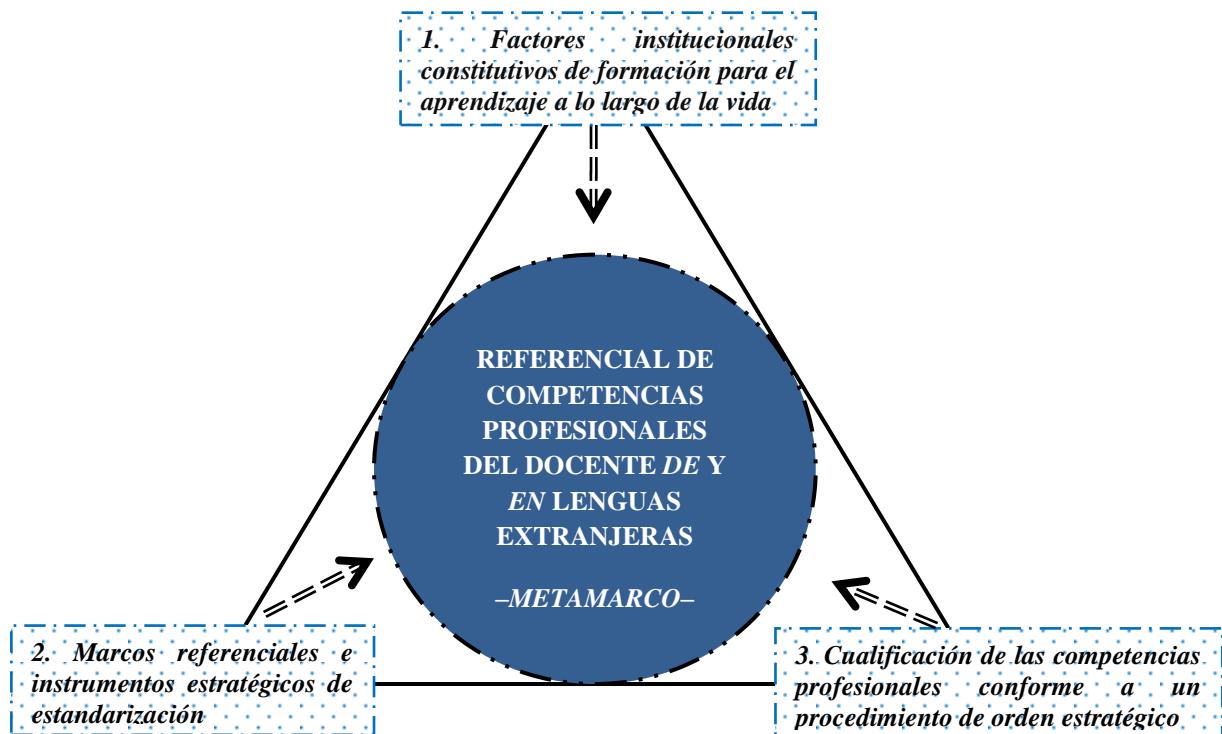


Figura del Preámbulo 1. Contexto tríadico de institucionalización –estándares– de los componentes del objeto de estudio

## CAPÍTULO 1

### EL SECTOR PROFESIONAL ESPECIALISTA DE LA ENSEÑANZA DE Y EN LENGUAS EXTRANJERAS

---



## CAPÍTULO 1

### EL SECTOR PROFESIONAL ESPECIALISTA DE LA ENSEÑANZA DE Y EN LENGUAS EXTRANJERAS

#### 1.1. La vinculación de *lo profesional* al fortalecimiento de la docencia

En la línea del informe de la OCDE, publicado en Santiago (2002), sobre la demanda y la oferta de docentes, estamos asistiendo de forma evidente al consenso internacional relativo a que la calidad de éstos es elemento esencial, y que la mejora de la calidad de los sistemas educativos pasa por la contratación y fidelización de buenos docentes.

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

Sus características y componentes genéricos se estudian, sobre todo, a través de la Sociología de las profesiones, y con gran intensidad desde las Ciencias de la Educación por expertos de amplia tradición en el ámbito de la formación de docentes<sup>1</sup>. Podemos citar a Paquay, Altet, Charlier, & Perrenoud (2012), para quienes hoy:

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

---

<sup>1</sup> Cabe citar en Canadá, el Centre de Recherche Interuniversitaire sur la Formation et la Profession Enseignante (CRIFPE), <http://www.crifpe.ca/>, cuya vinculación con equipos de investigación interdisciplinar sobre prácticas profesionales, en otras Universidades canadienses y europeas, es muy fructífera. Sus producciones son de amplia difusión internacional. En nuestro contexto cabe citar la iniciativa de Francisco Imbernón con la creación del Observatorio Internacional de la Profesión docente, fundado en 1993 (ver [http://www.ub.edu/obipd/index\\_cat.html](http://www.ub.edu/obipd/index_cat.html))

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

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

Para el colectivo de especialistas de la enseñanza *de* y *en* LE, según ya hemos mencionado en la Introducción, su sector profesional estaría formalmente inscrito dentro del Gran Grupo 2. *Profesionales científicos e intelectuales* de la clasificación del ISCO<sup>2</sup> en el Sub-grupo 23. *Profesionales de la Enseñanza*. Y, se puede considerar existente / emergente, por las opciones tomadas desde las dinámicas y líneas de actuación comunes europeas; de forma específica, en el seno de la ya indicada Política sectorial 3.6.6. Política lingüística (Franke & Mennella, 2015), en estrecha conexión con la política sectorial 2.3.3. Política del empleo (Kraatz, 2015).

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

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

---

<sup>2</sup> Como en la Clasificación Nacional de Ocupaciones CNO-2011, dentro del grupo B. Técnicos y profesionales científicos e intelectuales de la salud y la enseñanza, se incluyen los sub-grupos: 22 Profesionales de la enseñanza infantil, primaria, secundaria y postsecundaria; y 23. Otros profesionales de la enseñanza. Sus conocimientos y competencias específicas corresponden al Nivel 4 (Nivel 5º o superior de la Clasificación Internacional Normalizada de la Educación, CINE).

Bajo esta definición se sitúa la demanda de reconocimiento, validación y cualificación de las competencias adquiridas, en la perspectiva de la inserción e integración en las situaciones docentes; es decir, de la empleabilidad, a la que hemos aludido en el sentido de ampliación y actualización del concepto de capital humano. Para lo cual, se presta atención a ese componente ineludible que es la profesionalización, y se necesita especificar referentes, estándares, así como proveer a los docentes de un seguimiento, acompañamiento y orientación (recursos humanos y materiales o no).

Estándares considerados profesionales / educativos de calidad, a los que autores como Darling-Hammond (2000) y Yinger & Hendricks (2000), atribuyen un importante papel en el fortalecimiento de la profesión y en la profesionalización de los docentes. Se supedita a éstos además –como ocurre en el mundo de las profesiones–, a ese otro principio generador de profesionalización que es la *formación permanente o formación profesional continua / a lo largo de la vida*<sup>3</sup>.

Se pone en evidencia la importancia de plantear la docencia con los objetivos de cualificada, formada y adaptable a las exigencias profesionales del ámbito de la E&F; y con capacidad de respuesta al cambio en las situaciones docentes (contractuales) en las que se ha de desarrollar la Competencia clave en comunicación en LE. Estamos ante componentes que, en función de lo profesional docente, se contextualizan en las determinaciones de orden institucional oficial, y se pueden conceptualizar desde diversas aportaciones disciplinares. Componentes que ilustramos en la Figura 1.1.

---

<sup>3</sup> A título ilustrativo señalamos que, en nuestro contexto nacional, existen estudios sobre el nuevo modelo, respecto de diversos sectores profesionales y organizaciones, incluyendo el educativo. Concretamos los de Pineda Herrero (2007), y Pineda & Sarramona (2006).

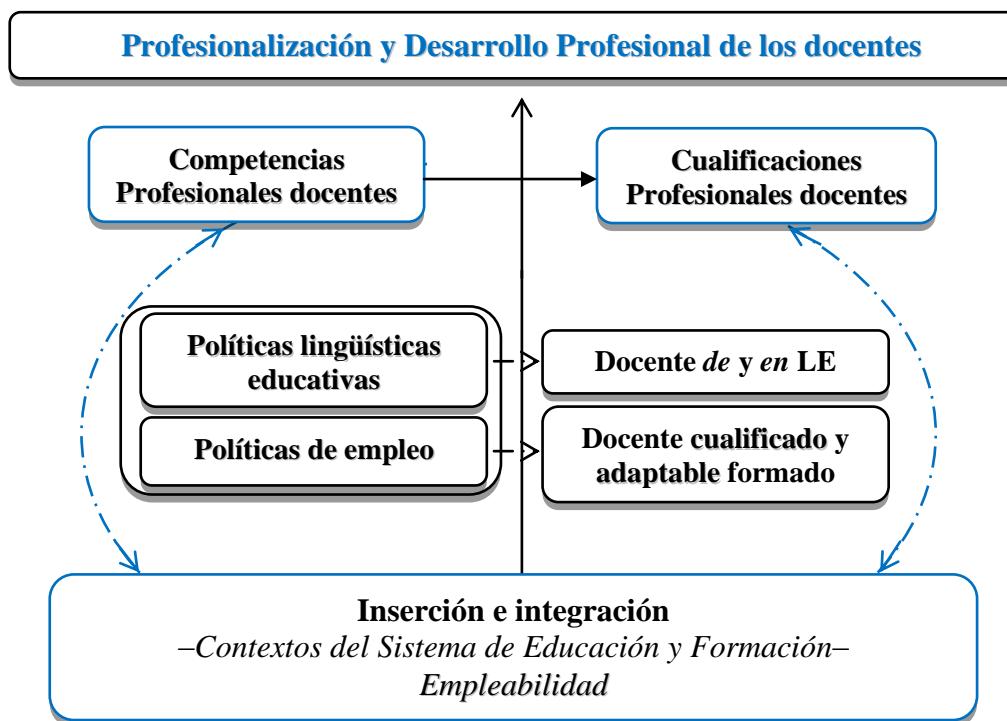


Figura 1.1. De las orientaciones a los componentes del objeto de estudio para su contextualización y conceptualización

De forma que, tender a fortalecer la docencia pasa por la comprensión del estatus profesional de estos docentes, por su configuración desde una lógica de *modos de profesionalización* canónicos, como los que propone Roquet (2012) en el seno de *Réseau-Observatoire International sur la professionnalisation* (ROIP)<sup>4</sup>. Se asocian a los niveles organizativos curriculares: “macro (construction historique et sociale de l’activité), méso (les dispositifs institutionnels de formation et de travail) et micro (le vécu du sujet)” (p. 83). Son tangibles en:

- 1) des formes achevées, en cours, ou inexistantes de modèles professionnels; 2) des dispositifs institutionnels de traduction qui peuvent être des dispositifs de formation, des dispositifs de professionnalisation; 3) des trajectoires individuelles qui s’inscrivent dans des parcours individuels de professionnalisation (*Ibid.*, p. 87).

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

Su interés reside, para nuestra atención a los especialistas de la enseñanza *de* y *en* LE, en que, como plantea el autor, nos permiten “participer à une lecture tridimensionnelle de la professionnalisation à la fois sur des activités professionnelles établies et émergentes” (*Íbid.*, p. 87), con temporalidades y aspectos biográficos heterogéneos.

### **1.1.1. Las orientaciones teóricas estructural funcionalista e interaccionista comprensiva de la profesionalización**

Abordar la *profesionalización* requiere considerar que, como tal término, ha surgido en épocas diversas proveniente de la Sociología americana funcionalista (Parsons, 1967, 1968)<sup>5</sup>, no sin dificultades teóricas generadas por la naturaleza del concepto de profesión; el cual, para Freidson (1983), evoluciona a lo largo del tiempo enraizado en el mundo industrial y empresarial, y bajo la influencia de instituciones angloamericanas.

Como campo empírico, se inscribe en la idea de la complejidad creciente de la sociedad como un sistema de sistemas, con la premisa de que una forma significativa de estudiarla es bajo la noción de sistema, de conjunto de elementos en interacción con funciones esenciales. Se plantea, pues, en el marco de la *teoría general de los sistemas*<sup>6</sup> introducida en las últimas décadas –más allá de las ciencias aplicadas–, en los estudios de las Ciencias Humanas y Sociales.

De la discusión que Bertoglio (2004) nos ofrece en su *Introducción a la Teoría general de los sistemas*, podemos desprender que la profesionalización, tomada como realidad compleja, ha de ser contemplada en la perspectiva de las “características sistémicas” (p. 58); a saber: las relaciones, interacciones, interdependencias y complementariedades entre los sistemas, sub-sistemas institucional, social y cultural, así como el del organismo conductual y el de la personalidad. Lo cual conlleva comprender organizaciones, comportamientos, obtener información, analizar decisiones, identificar

---

<sup>5</sup> Este pionero de la Sociología de las profesiones, junto a Durkheim en Francia y Weber en Alemania, abre la vía del paradigma funcionalista. De forma complementaria, las profesiones se estudian desde los paradigmas interaccionista y conflictualista, cuyo análisis encontramos en Martineau (1999).

<sup>6</sup> Como su fundador Bertalanffy (1976) insiste, se trata de crear un cuerpo teórico integrador por el que, partiendo de las concepciones sobre sistemas procedentes de diferentes campos, se llegue a la integración de las ciencias.

factores o elementos clave, etc. y, a su vez, adoptar una inter y transdisciplinariedad (Morin, 1994).

Y es la Sociología funcionalista la que determina ese conjunto de funciones esenciales en cualquier sociedad, que existen ya sea para el individuo actor individual, ya sea para un colectivo de actores. De forma que, tales funciones nos remiten a los sistemas y sub-sistemas –analíticamente independientes–, que sustentan el macro o supersistema *sociedad*, desde lo que en Bertoglio (2004) se denomina el “principio de la recursividad” (p. 54):

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

Cabe entender la profesionalización genéricamente, como una intención organizativa para acompañar la flexibilidad del trabajo, la transformación continua de competencias en relación con la evolución misma de las situaciones de trabajo, de las nuevas formas de organización del trabajo. Evolución que procede a su vez de la evolución de la demanda, a modo de exigencias siempre nuevas y cambiantes (Wittorski, 2008). Esta posición teórica es adoptada junto a una Sociología comprensiva (Weber, 1964), por la que la acción social se comprende a través del sentido subjetivo de los actores.

Hoyle (1980, 1982) la había concebido guiándose por la idea de proceso de mejora en el ejercicio de la profesión, en función de lo que hoy denominamos las competencias profesionales, y como una estrategia colectiva para reclamar un aumento del estatus social.

La adopción de un enfoque interaccionista comprensivo supone –a diferencia del funcionalista que considera homogéneos a los grupos profesionales, y según la retórica de la profesión establecida como un ideal tipo–, concebir la profesionalización bajo una

diversidad de formas y, ante todo, bajo la idea de proceso de transacción social que se destaca en Dubar & Tripier (1998) y en Paradeise (2003), entre otros autores.

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

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

Retomando a Roquet (2012), damos cuenta en el Cuadro 1.1. siguiente, de una triple dimensión interdependiente y simultánea de esos modos procesuales de profesionalización y los componentes que los sustentan.

*Cuadro 1.1.*

*Lógica de profesionalización articulada por niveles, modos procesuales y componentes de objetivación*

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

A esta idea nos acerca el planteamiento de Ur (2002) sobre la profesionalización del docente de LE, en concreto:

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

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

Es por lo que, para este sector especialista de la enseñanza que nos ocupa, estimamos oportuno considerar su *estatus profesional docente*<sup>7</sup> como la combinación de su *identidad* y su *entidad*, ya que en la lógica de la profesionalización:

- la *identidad* profesional docente entraña con las determinaciones y criterios de orden institucional y social e implica adquirir estrategias y retóricas colectivas de la profesión; es el *profesionismo*; y
- la *entidad* profesional docente se contempla en los atributos actitudinales, en el pensamiento del profesional, sus propias percepciones relativas a factores de orden extrínseco e intrínseco, en las actuaciones movilizadas, etc., e implica adquirir competencias y desarrollar las cualidades que dan cuenta de un profesional; es la *profesionalidad*.

Ante estos componentes que distribuimos en la Figura 1.2., se ponen de relieve nociones que destacan fuertemente el valor de la acción, del sujeto-actor (individual y colectivo), de sus acciones y de su desarrollo profesional (docente) (en adelante DP) en el seno de las instituciones (Wittorski, 2009).

---

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

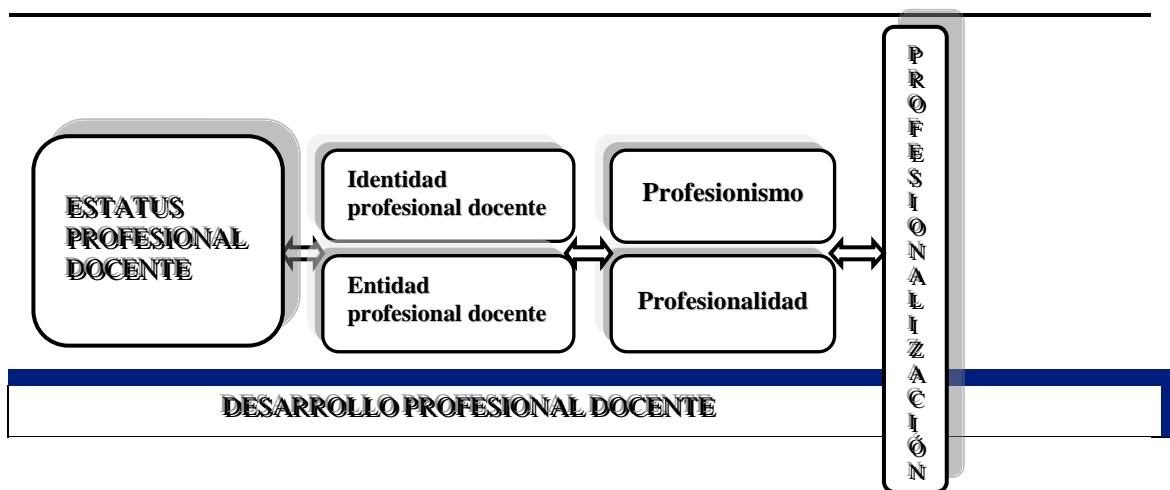


Figura 1.2. Componentes conceptualizadores de la profesionalización docente

Se ha de apelar, en suma, a las competencias profesionales, a lo que Wittorski (2008) considera “ressources subjectives des personnes” (p. 13), según tres espacios interdependientes en interacción: el institucional social, el del desempeño de las funciones y tareas correspondientes, y el de la formación. De lo cual se desprende que es la atención al sistema del organismo conductual y al de la personalidad de todo individuo, la que sitúa al sujeto-actor en la vía de su DP, por la función de *obtención de metas*, y por la función de *adaptación*.

Éstas determinan “une incorporation croissante des compétences” (*Íbid.*, p. 25) – de expectativas de competencias–, según cuatro grupos en complementariedad:

- *Sociales y colectivas* según un proceso externo, (profesionismo, en el trabajo en grupo, cooperación, etc.).
- *Cognitivas y metodológicas* en la articulación de un proceso externo e interno (profesionalidad, en la resolución de problemas, iniciativas de buenas prácticas, etc.).
- Del orden de la *adaptabilidad*, por la responsabilidad social, la implicación y el compromiso con la profesión, con una gestión individual y colectiva de DP (capacidad de adaptación, flexibilidad, etc.).
- Del orden de la *reflexión* y la *distanciación* respecto a las propias acciones en la perspectiva de un DP, según un proceso interno (para cambios en el contexto, funciones y tareas, etc.).
- De orden ético, *deontológico*, respecto de las obligaciones morales, los valores y componentes afectivos, y de los componentes fundamentales que dicta todo código deontológico, en especial el del compromiso con la profesión.

Es la confluencia de este conjunto complejo de funciones y competencias la que nos advierte de esa práctica social objetivable que es la *adaptación*, para responder mejor y de forma proactiva al contexto. La cual en términos de capacidad, por sus rasgos o características definitorias y por sus atributos específicos en cada individuo –esenciales e indisociables–, nos sitúa ante la *adaptabilidad*, definida por Super (1980, 1990) como “the attitudes, competencies and behaviours that individuals use in fitting themselves to work that suits them” (p. 45).

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

Es pues la perspectiva sistémica de la profesionalización, según se describe en la Figura 1.3., la que nos confronta a las dos grandes concepciones procesuales: *cognitiva* y *de adaptación*, adscritas a los *sistemas / sub-sistemas*, a las *funciones*, y a los *recursos subjetivos* (competencias) especificados hasta aquí, para todo DP docente.

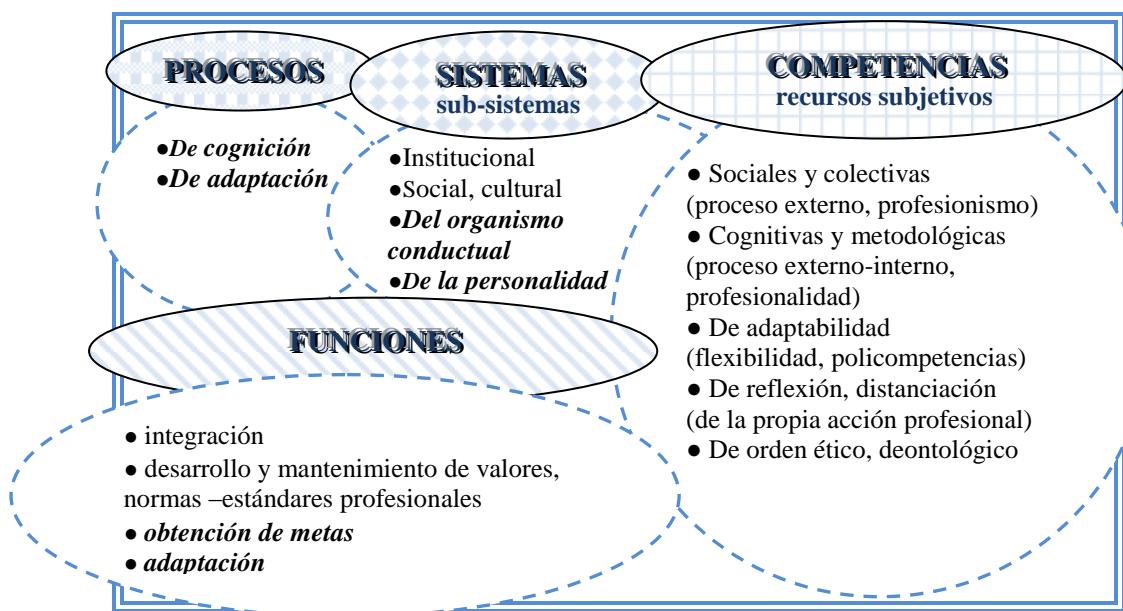


Figura 1.3. Perspectiva sistémica de la profesionalización. Procesos, sistemas, competencias y funciones para todo desarrollo profesional docente (Adaptado de Wittorski, 2008, p. 99)

Si bien las orientaciones conceptuales anglosajonas revelan discrepancias respecto de las francófonas, a todas subyace la idea de regulación (negociación) social y de transformación de las personas (hacia un estadio final de *profesionalismo*, Bourdoncle, 1991). Hay una importante carga de responsabilidad individual, por cuanto que se espera de estos docentes que:

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

Se observa que todo ello conlleva la elaboración y el uso de un léxico nuevo útil para los trabajos teóricos y empíricos, por cuanto que la significación de los términos movilizados proviene de muy diversos ámbitos, de la Política educativa, del empleo, de la Sociología, de la Psicología del trabajo, de las Ciencias de la Educación en general, etc., y del área de conocimiento de la Didáctica de la Lengua y la Literatura en particular<sup>8</sup>. Su estudio y delimitación es un cometido que viene asumiendo, entre otras instancias, especialmente el *European Centre for the Development of Vocational Training* (CEDEFOP).

### **1.1.2. Rasgos y características de la profesión docente. Hacia un estatus social profesional específico**

La promoción del término *profesión*, para diversos ámbitos científicos, y especialmente en la Sociología de las profesiones (Elliot, 1972; Freidson, 1983), ha generado un objeto empírico de investigación y revisión (Champy, 2009; Demazière & Gadéa (dirs.), 2009; Vézinat, 2010), de la misma forma que en Sociología de la profesionalización y otros ámbitos conexos.

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

---

<sup>8</sup> A este respecto, en la línea promovida por Robert Galisson, iniciamos un estudio del léxico de la especialidad en Didáctica de las Lenguas–Culturas (Guillén Díaz & Sanz Trigueros, 2016).

Aplicar la noción de *profesión* a la docencia<sup>9</sup>, supone en Bourdoncle (1994) centrarla en el conjunto de actividades que permiten resolver problemas, para lo cual el profesional debe movilizar saberes científicos y racionales, específicos de la profesión que le concierne. Sin embargo, como bien apuntan Marina, Pellicer & Manso (2015) no se ha de equivocar el término profesión con el de ocupación, pues ésta se refiere principalmente al “ejercicio de una función que puede ser realizada por cualquiera que acredite el conocimiento suficiente o tenga la titulación requerida” (p. 27).

En todo caso, la profesión docente participa en gran medida de la definición que en Tissot (dir.) *et al.* (2014) se atribuye a cualquier profesión: “conjunto de empleos cuyas principales tareas y cometidos se caracterizan por un alto grado de similitud.” (p. 186). E, igualmente, entraña con la que ofrece un conjunto de asociaciones australianas<sup>10</sup> que representan a más de 20 profesiones. Adoptada por el Consejo Australiano de las Profesiones, se enuncia en los términos siguientes:

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

Es evidente que la tendencia a considerarla una profesión con un estatus social como otras (Tomlinson, 1997), promovida en los sucesivos trabajos de Bourdoncle (1991, 1994, 2000), nos permite caracterizarla hoy como:

- *Multiforme, multidimensional*, por cuanto que está compuesta por el modelo del artista, del artesano, del obrero, etc., y en la que el saber docente está incorporado a la acción (Schön, 1983).
- *Regulada*, pues como se precisa en Tissot (dir.) *et al.* (2014), se percibe como una “actividad o conjunto de actividades profesionales cuyo acceso, ejercicio o una de las modalidades de ejercicio están supeditados de manera directa o indirecta, en virtud

---

<sup>9</sup> Término, cuya génesis expone Wanjiru Gichure (1995), asociado a la profesión clerical. Y, en su evolución, se asocia a *cumplimiento, deber, vocación, especialización*, etc. (Ver pp. 160-213), con una fuerte vertiente ética y deontológica (*Values*) (*Valores*).

<sup>10</sup> A las que se remiten en nuestro contexto, autores como López Rupérez (2014) o Marina, Pellicer & Manso (2015). Definición disponible en <http://www.professions.com.au/about-us/what-is-a-professional>

de disposiciones legales, reglamentarias o administrativas, a la posesión de determinadas cualificaciones profesionales” (p. 214).

• *Objeto de institucionalización*, ante el conjunto de medidas y propuestas promovidas para contribuir a la mejora de la calidad educativa. De entre las que subrayamos las que la OCDE (2005)<sup>11</sup> puso de manifiesto a modo de implicaciones políticas:

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

A ello se añade, por los diferentes estudios e informes que sustentan de forma efectiva las determinaciones y orientaciones europeas de E&F y, subsidiariamente, las nacionales y regionales (Eurydice, 2004), que:

- a) Se nutre de la tendencia común de otros sectores profesionales, a la hora de establecer cuestiones relativas a la acreditación de competencias, a la legitimación de las cualificaciones, etc.
- b) Se estructura y organiza –integrando la mejora de la calidad y su control–, a través de condiciones administrativas y burocráticas basadas en *referenciales de competencias*, o modelos que desempeñan una doble función: la de profesionalización de las actividades y la de los propios docentes (como recogemos en nuestro Cuadro 1.1.).
- c) Recurre a los dispositivos de formación tanto inicial como continua de alto nivel, así como a los de acompañamiento de diverso tipo.
- d) Se observa y se define en las situaciones de inserción e integración profesional docente, a partir de la concepción de un profesional cuyo perfil competencial propio se identifica por factores constitutivos (a los que invocamos en la investigación) o por dimensiones interdependientes de tres órdenes, recogidas en el estudio de Wanjiru Gichure (1995):

---

<sup>11</sup> Ver en el documento Tableau 1. Implications politiques.

- *Cognitiva*, de especialización del *saber* iniciado en el Grado académico en la Educación Superior.
- *Adaptativa comportamental* que, en la perspectiva de Bénaïoun-Ramírez (2009), se refiere a capacidades adaptativas por la identificación de necesidades, de acciones, reacciones, percepciones sobre el valor de la profesión, sobre su eficacia, etc., por sentimientos de satisfacción, ansiedad, pánico, desconfianza, inseguridad, impotencia, etc.
- *Ética* que, en la perspectiva deontológica que expresó Mialaret (1984) como “conjunto de obligaciones morales vinculadas a una profesión” (p. 131), va unida al carácter ético de cada docente, a sus valores, a sus determinaciones sobre lo que se debe hacer, cómo se debe ser, al servicio de las personas, para el bien común (Day, 2006; González Fernández & Requejo Osorio [coords.], 1996).

Lo cual revierte en las características del profesional docente *de* y *en* LE, que destacamos conforme a las que expone Ur (2002). A saber:

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

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

Es lo que permite expresar a Guillén Díaz (2003)<sup>12</sup> que éstas constituyen “un amalgame coulant de segments qui suivent des conduites différentes et qui sont inscrits de façon plus ou moins souple, sous une dénomination commune dans une période particulière de l’histoire de sa profession” (p. 34). Y, es por lo que, desde las concepciones sociológicas del estatus profesional, y ante la evolución de las demandas de profesionalización, podemos afirmar que un DP competencial del docente *de y en LE* de calidad, hoy, requiere identificar:

- a) Lo que *hacen* las instituciones y organizaciones al respecto, cuyo marco socio-institucional y normativo pretende amparar una identidad profesional docente propia.
- b) Lo que *hacen* los propios docentes ante esas determinaciones y orientaciones, sus decisiones y acciones que van a configurar una entidad profesional docente propia.

### **1.1.3. La profesionalización docente. Una cuestión de identidad y entidad profesional**

La problemática de la profesionalización docente se ha asumido con intensidad en el ámbito internacional y, especialmente el francófono, desde las últimas décadas por expertos a los que ya hemos citado (Altet, 1994, 1996, 2002; Bourdoncle, 1991; Paquay, 1994; Paquay (dir.) 2004; Perrenoud, 1994, 1996a, 1996b).

En el mismo sentido, prueba de ello son las contribuciones publicadas en revistas científicas especializadas, de entre las que, a título ilustrativo, podemos citar<sup>13</sup> a la *Revista de Educación* que ya en 1998, consagra el número 317, con carácter monográfico a *La Formación permanente del profesorado*; y a *Recherche et Formation* que, en 2010, consagra el número 35 a *Formes et Dispositifs de la professionnalisation*.

Son destacables las iniciativas, también con carácter internacional, para definir y caracterizar científicamente la profesionalización; caso del ya citado ROIP, así como los trabajos del Laboratoire CIVIIC, correspondiente al *Centre Interdisciplinaire sur les Valeurs, Idées, Identités et Compétences*<sup>14</sup>.

---

<sup>12</sup> A propósito del estatus emblemático de Robert Galisson, en el desempeño de su trabajo para el ámbito científico de la Didáctica de las Lenguas y las Culturas.

<sup>13</sup> Por su publicación en momentos de grandes cambios ante las dinámicas europeas en materia de E&F para todos los niveles, y sus repercusiones en los formadores universitarios.

<sup>14</sup> Perteneciente a la Universidad de Rouen Normandie (Francia), su política gira en torno al estudio de la identidad y las competencias profesionales, la filosofía de la educación, la pedagogía, la formación de

Integrando las concepciones de Béckers (2007), Bourdoncle (1991), Darling-Hammond & Bensford (eds.) (2005) y Hoyle (1980, 1982) ya citados, encontramos en el estudio de Tejada (2013) que se aborda 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).

Remitiéndonos en concreto a las aportaciones de Wittorski (2000), es evidente que se la otorga un alto grado de interés, al ser las instituciones las que buscan en los docentes un desarrollo de sus competencias por la formación y la experiencia para una profesión que ya existe y, en su caso, emergente (en el caso que nos ocupa).

Lo cual sustenta que, para este trabajo, la abordemos a través de la objetivación y la subjetivación del *estatus profesional docente* que hemos optado por describir como la combinación identidad y entidad (apartado 1.1.1. y Figura 1.2.), ya que se pone de manifiesto en la intersección entre las competencias profesionales y el proceso relacional y biográfico que conforma la dualidad de la propia identidad profesional (Dubar, 1991).

Pues efectivamente, haciendo hincapié en lo que se indica en Tissot (dir.) *et al.* (2014), en toda profesión “no se limita a elementos cognitivos (uso de teorías, conceptos o conocimientos tácitos), sino que abarca además aspectos funcionales (capacidades técnicas), cualidades interpersonales (por ejemplo, capacidades sociales u organizativas) y valores éticos” (p. 48).

Se contempla la profesionalización, *a priori*, desde esas dos lógicas de construcción complementarias, ya citadas: la del *profesionalismo* y la de la *profesionalidad*. Y por las aportaciones de Bourdoncle (1991, 1994, 2000), aún desde otro tipo de proceso, el *profesionalismo* (tercera lógica para Freidson, 2001).

---

adultos y la formación profesional, desde una perspectiva europea e internacional. Disponible en <http://civiic.univ-rouen.fr/> en donde accedemos a la relación categorial de sus miembros, a saber: 7 profesores emeritos de universidad, 22 “Maîtres de conférences”, 16 investigadores asociados, 24 doctores, 49 doctorandos y 1 ingeniera de estudios en el análisis y la producción de datos.

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

A este respecto, Hargreaves & Goodson (eds.) (1996) perciben un profesionalismo extendido que incluye funciones más allá de las relativas estrictamente al aula, a los alumnos. Lo cual corrobora Lang (2009) cuando expresa que esas funciones “sont fortement déterminées par les normes de fonctionnement de l’organisation, mais aussi par les contraintes des situations de travail dans un contexte donné, les besoins sociaux relayés par les pouvoirs politiques, etc.” (p. 3).

Hay en ello un fuerte compromiso y la implicación con la institución educativa, en un momento –sobre todo– en el que se pretenden adaptar en la profesión docente los estándares y medidas que aseguren la mejora de la calidad.

Esta tercera lógica es tratada de forma significativa en el capítulo 1 del reciente informe de la OCDE (revised version 2016) titulado *Supporting Teacher Professionalism: insights from TALIS 2013*, que preconiza apoyar la formación inicial y continua de los docentes.

#### **1.1.3.1. La lógica del profesionalismo y la identidad profesional**

Esta lógica comporta la *profesionalización de las actividades* (funciones y tareas) propias de la profesión, su legitimación en el sentido de la noción que acuña Riboud (1987) *organisation qualifiante* (*organización cualificadora*), en función de los niveles de formación alcanzados y haciendo de *la organización* un lugar de producción de nuevas competencias, flexible y abierta al autocontrol. Se concreta en el acceso al carácter de profesión *regulada* (Tissot [dir.] et al., 2014), en hacer reconocer socialmente la especificidad y utilidad de competencias necesarias para el desempeño de una profesión, caracterizándola.

Es un *proceso externo* relativo a la reivindicación de un *estatus – social – profesional colectivo* específico, como presencia e influencia de la profesión en la sociedad (Englund, 1996), en el mundo del trabajo. En ellos ha incidido Bourdoncle

(1991), al indicar que la profesionalidad como “processus d’amélioration collective du statut social de l’activité” (p. 76), da lugar al profesionismo.

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

Según exponemos en nuestro apartado 1.1.1., requiere estrategias y retóricas colectivas de la profesión por las que la sociedad identifique sus cualidades precisas, complejas y, consecuentemente, se proceda al reconocimiento y legitimación de sus cualificaciones. Se provee de disposiciones oficiales (según Leyes, Decretos, Órdenes, Resoluciones, etc.), en el sentido último que expresa Lucas (1994) “Les groupes professionnels constituent des processus dynamiques ayant une histoire et présentant variations et diversité selon notamment les champs professionnels -les conditions sociales d’émergence -les modes de construction, de légitimation et éventuellement d’institutionnalisation” (p. 20).

Se espera la formalización de saberes y competencias adquiridos por la formación y la experiencia, tomando como referente un conjunto de normas o estándares: de competencia, de educación o formación profesional, de evaluación, de validación y de certificación.

Esas normas y estándares representan, concretamente, en Tissot (dir.) *et al.* (2014) el “conjunto de elementos cuyo contenido es definido por los agentes concernidos” (p. 255); y sus diferentes tipos pueden “existir por separado o integrarse en un documento común” (*Íbid.*, p. 256). Han dado lugar –en una perspectiva global y desde la lógica del EQF-MEC–, a los marcos sectoriales que para la profesión docente se traducen en *referenciales de competencias*, de los que se espera que faciliten la configuración de ese *estatus profesional individual* que describimos.

### **1.1.3.2. La lógica de la profesionalidad y la entidad profesional**

Esta lógica comporta la *profesionalización de los docentes*, del proceso de aprendizaje, adquisición y desarrollo de las cualidades que transforman a todo individuo

en un profesional, por lo que se le va a concebir como un experto, un especialista con un saber experto (Freidson, 2001), en situación de trabajo real.

Revela un *proceso interno* relativo a la configuración de un *estatus profesional* específico como valor. Concierne a lo que denominamos la *entidad profesional individual* de cada docente contemplada, como exponemos también en nuestro apartado 1.1.1., en los atributos actitudinales, el pensamiento del profesional, las actuaciones movilizadas, etc., y requiere adquirir competencias y desarrollar las cualidades que dan cuenta de un profesional. Es lo que Barbier (dir.) (1996) agrupa en “l’ensemble des composantes représentationnelles, opératoires et affectives produites par l’histoire particulière d’un individu et qu’il est susceptible de mobiliser à un moment donné dans une pratique” (pp. 40-41).

Entendida como una cualidad de orden psico-sociológico, se articula en torno a tres sentimientos: el de pertenencia, el de valor, el de confianza (Mucchielli, 2002), por una parte, mediante la reflexión crítica, el autoanálisis, la auto-representación, que moviliza la responsabilidad; y por otra, mediante la toma de conciencia, la sensibilidad ante la importancia de la profesión y de las competencias requeridas (Gohier, Anadón, Bouchard, Charbonneau & Chevrier, 2001). Al poder analizarla desde el ángulo de la formación, de las características y factores personales y de la expresión de las representaciones (Beijaard, Meijer & Verloop, 2004), se relaciona con la función de *obtención de metas* y la función de *adaptación*, propias del sistema del organismo conductual y del de la personalidad. Éstas la vinculan con la identidad (Feyfant, 2007) y con el reconocimiento y legitimación profesionales.

Así concebida, la *entidad profesional*, en el orden cognitivo subjetivo comprende:

- a) La movilización de saberes (saber, saber hacer, saber ser) con carácter competencial (conocimientos, aptitudes, actitudes), propios de la profesión docente.
- b) Un aprendizaje continuo, dinámico en el marco de la formación inicial y continua formal e informal. Esta última, tipificada en el trabajo de Pineau (1989), se pone en valor para los docentes como co-formación con los otros, autoformación por acción autónoma y eco-formación por la experiencia real que genera saberes.
- c) La eficacia, eficiencia y excelencia profesional, gracias a la capacidad de adaptación, a la adaptabilidad (Bataille, 2005).

### **1.1.3.3. Ejes caracterizadores de la profesionalización docente**

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

- Se enmarca en el aprendizaje a lo largo de la vida (Caena, 2011), el cual según la European Commission (2013b) es asumido por 24 países como una obligación profesional. Esta consideración se apoya en el hecho de que, aún aproximadamente la mitad de los Estados miembros, lo asumen como una mera práctica opcional (OECD, 2016).
- Nos ofrece una imagen dinámica de la profesión docente, pues se recurre a las competencias y al DP. Si bien es evidente su carácter inestable, se ha de caracterizar por la calidad, por la efectividad y la eficiencia, lo que Cheng (2009) denomina “internal teacher effectiveness” (p. 78), para una educación de calidad (cuyos elementos clave ya aportó Cheng, 2001). Lo cual se justifica ante el contexto actual de la globalización, la individualización, de la óptica mundial de las competencias.
- Se inscribe en la formación inicial y continua que se califica en Cheng, Chow & Tsui (eds.) (2001) “as a professionally educative process” (p. 3), lo que lleva a Mok & Cheng (2001) a expresar su concepción de los docentes “as adult Learners” (p. 112). Docentes con un perfil propio, objetivos de aprendizaje propios, con experiencias, tiempos y situaciones propias; según un proceso continuo de aprendizaje cuya subjetivación se concreta –como se plantea en Huber & Mompoint-Gaillard (eds.) (2011) en el marco del Programa Pestalozzi–, en una “métarelation (notre relation à nous-mêmes et aux autres)” (p. 55), que sitúa al sujeto en una “réflexion permanente et inévitable” (*Íbid.*, p. 56). Metarelación en la que “Les notions de réflexion et de distance –en d’autres termes, la métarelation– ne sont plus seulement inévitables; elles deviennent des principes d’autoprotection et une condition incontournable de la vie sociale” (*Íbid.*, p. 58).
- Se ha instalado, además, en una lógica de resultados, al servicio de la cultura de calidad basada en los principios de *eficacia, eficiencia y excelencia* y, según muestran diversos estudios, bajo la premisa de que las prácticas están influenciadas por los saberes (Bandura, 1986; Pajares, 1992; Rokeach, 1980). De hecho en Estados Unidos, desde organizaciones y asociaciones que se implican en dar respuesta a las

expectativas sociales respecto a los docentes, Elmore (2002) expresa que “If educators want legitimacy, purpose and credibility for their work, the quid pro quo is learning to do their work differently and accepting a new model of accountability” (p. 5).

Estos aspectos nos remiten a una forma de cualificación, acreditación de competencias<sup>15</sup> VAE (*Validation des Acquis de l'Expérience*), sobre todo cuando se trata de un trabajo docente en pequeños colectivos con un alto grado de autonomía y responsabilidades; de pluralidad de funciones, en el que se integra el control de calidad.

## **1.2. El desarrollo profesional del docente *de y en* Lenguas extranjeras**

En el seno de esa fuerte demanda de profesionalización del docente, nos interrogamos sobre su DP, por cuanto que comúnmente se asocia a la adquisición y desarrollo de las competencias requeridas y se considera sinónimo de formación continua.

Son diversos los estudios que nos ofrecen una pluralidad de concepciones sobre la naturaleza, los fundamentos epistemológicos, finalidades, principios que lo sustentan y las condiciones que lo favorecen, tal y como nos ofrece la exploración realizada por Lefevre, García & Namolovan (2009).

Nos situamos ante su complejidad, a través de diversos estudios que, de forma concreta en nuestro contexto y de una década a otra, afrontan autores como García Gómez (1999), Montero Mesa (1999), y Eirín Nemiña, García Ruso & Montero Mesa (2009), quienes puntualizan sobre las concepciones y relaciones entre profesionalización docente, DP y formación.

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

---

<sup>15</sup> En las dinámicas internacionales, y conforme al desarrollo del Sistema Nacional de Cualificaciones y Formación Profesional (SNCFP).

*Development* “para referirse al desarrollo profesional de quienes ya trabajan como profesores” (p. 180).

Para Bourdoncle (1991) es ante todo “un processus d’amélioration des capacités et de rationalisation des savoirs mis en oeuvre dans l’exercice de la profession, ce qui entraîne une plus grande maîtrise et une plus grande efficacité individuelle et collective” (p. 75).

En su significación más amplia abarca las transformaciones evolutivas –tanto en un individuo como en un grupo–, de las competencias y componentes de la profesión (así lo han expuesto, entre otros, Barbier, Chaix, & Demainly, 1994; y Blin, 1997). Es por lo que, desde la idea de evolución, continuidad y perfeccionamiento se ha llegado –en la actualidad– a adoptar ese concepto más preciso de desarrollo profesional docente continuo (Vaillant, 2014) –*continuing professional development*, (en adelante DPdC), según el modelo ontológico de Evans (2002, 2008) al que ya hemos aludido. Si bien en el estudio sobre el estado de la cuestión que ha realizado Caena (2011) lo encontramos designado tanto como *continuing professional development*, como *professional development*. La autora, en todo caso, lo refiere a las actividades (acciones) que desarrollan los conocimientos, aptitudes, *expertise* y características del docente como individuo.

Recurriendo al ámbito de cualquier profesional, observamos que es tomado como una práctica contextualizada y personal, sobre la que en Tissot (dir.) *et al.* (2014) se precisa que es “toda acción emprendida para mejorar el rendimiento profesional” (p. 197), siendo el propio sujeto el actor y, en consecuencia, el sujeto-actor beneficiario de ese DP. Cabe precisar que, además, “abarca tanto competencias específicas como competencias genéricas (gestión de equipos o gestión del tiempo, destrezas de negociación, gestión de conflictos, comunicación, etc.)” (*Íbid.*, p. 198). Y, puede aparecer bajo diversas formas, como “autoaprendizaje, formación formal, consulta, conferencias, orientación, mentoría, comunidades de práctica o asistencia técnica.” (*Íbid.*, p. 198).

Vinculado al ámbito de la Educación, es de nuestro interés conocer que García Gómez (1999), ha insistido en que “implica un compromiso personal e intelectual por parte de quien lo vivencia; ha de tener en cuenta las condiciones laborales y

estructurales de partida” (p. 182), y en que “reúne varias características: • Vertiente procesual. • Requisitos internos: “disponibles” y “potenciales”. • Requisitos externos: “influencias” y “condiciones”. (*Íbid.*, p. 183).

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

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

Aun siendo muy diversos los trabajos que se ocupan de dar cuenta de las perspectivas internacionales (Killeavy [dir.], 2001) –según han recogido Brodeur, Deaudelin & Bru (2005)–, el DP se nos muestra ante todo como:

- un proceso en sí mismo de etapas y fases de la trayectoria profesional (identificadas por expertos como Castellotti & De Carlo, 1995; Fessler & Christensen, 1992; Huberman, 1989a; 1989b; o Sikes, 1985, entre otros); y
- un producto por el que se aprende la profesión, y que da lugar a que –en muchos trabajos– se confunda o asocie solamente a formación continua, a acciones para sus aprendizajes como docentes.

A este respecto, desde el ámbito suizo de la formación, se precisa en Buysse & Vanhulle (2009) que ese DP producto, resulta de “un processus d’apprentissage professionnel caractérisé par la mise en oeuvre de compétences propres au métier – processus contrôlé par des attentes académiques et sociales” (p. 226). A lo cual, Donnay & Charlier (2008) integran además su inscripción 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).

Como efectivamente nos ofrecen Lefevre, García & Namolovan (2009), se abren “cinq axes de questionnement” (p. 277) complementarios en el estudio sobre el

DP de los docentes; a saber: “les perspectives de recherche, les finalités de recherche, les théories de référence et les indicateurs du développement professionnel” (p. 277).

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

- Professional development should involve teachers in identifying what they need to learn and in developing the learning experiences in which they will be involved.
- Professional development should be primarily school-based and built into the day-to-day work of teaching.
- Most professional development should be organized around collaborative problem solving.
- Professional development should be continuous and ongoing, involving follow-up and support for further learning – including support from sources external to the school that can provide necessary resources and new perspectives (p. 40).

### **1.2.1. Modelos e indicadores para el desarrollo profesional del docente *de y en Lenguas extranjeras***

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

Trasponemos la descripción realizada por Wittorski (2000) de cuatro de los modelos de desarrollo de las competencias profesionales, cuya combinación estimamos identificable en el sector profesional que nos ocupa; a saber:

- 1º) Modelo de formación en el puesto de trabajo, que revela una lógica de acción.
- 2º) Modelo de formación alternada –teórico-práctica–, que revela una lógica de la reflexión y de la acción.
- 3º) Modelo de formación de análisis de prácticas, que revela un lógica de reflexión sobre la acción<sup>16</sup>.
- 4º) Modelo de formación de definición anticipada de nuevas prácticas que, en la perspectiva de la mejora de la calidad de la enseñanza, de la eficacia, revela una lógica de reflexión para la acción; acción que en nuestro caso contemplamos orientada por el docente a su propio DP.

---

<sup>16</sup> En la tradición sobre la enseñanza reflexiva –el conocimiento en la acción–, de Schön (1983, 1987).

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

- a) *In-service training* “through several formats like workshops, colloquia, demonstrations, role-playing, and simulations” (p. 55); que remite a la formación *in strictu sensu*.
- b) *Observation/assessment*, recibiendo y proporcionando retroalimentación basada en lo que otros compañeros de trabajo observan sobre las propias intervenciones de uno, y en las apreciaciones que uno mismo recoge sobre lo que observa en las intervenciones de sus compañeros.
- c) *Development/improvement process*, para tomar decisiones y realizar cambios en lo que concierne a aspectos organizativos, procedimientos y actividades, en una perspectiva de mejora.
- d) *Study groups*, cuyo sentido se orienta a “pave the way for professional learning communities and provide opportunities for ongoing Professional Development.” (*Íbid.*, p. 55).
- e) *Mentoring*, por el que un docente novel observa –en el propio lugar de trabajo– los actos profesionales de un docente experto, fomentándose así relaciones productivas de DP a lo largo de toda la vida.

Se observa la tendencia a una tipología unificada a través de la definición de cinco modelos que, en términos de modalidades en los Planes de formación del profesorado en lenguas en el nivel organizativo curricular *meso*, son tomados como: talleres o seminarios de formación, grupos de trabajo e intercambio, observación directa y participante en el aula, orientación y acompañamiento, el proceso de investigación y desde luego, el plan individual de DP.

Se trata, pues, de modelos a través de los cuales está previsto que el docente oriente y perfeccione –progresivamente– su propia carrera profesional. En este sentido, la European Commission (2013b) hace hincapié en que los docentes “need actively to maintain and further develop their professional competences throughout their careers, in an ongoing professional development process which at the same time supports the individual engagement and professional profiling of teachers” (p. 34).

Buysse & Vanhulle (2009) aportan *indicadores*<sup>17</sup> valiosos –en el seno de los denominados movimientos de objetivación y subjetivación del DP–, conducentes a construir el conjunto de saberes profesionales específicos. Desde las definiciones del DP docente que nos exponen estos autores podemos identificar aquellos que describen los aspectos de impacto y que son generadores de tensiones productivas, a saber:

- ...l'objectivation des éléments externes qui instituent la profession tels les pratiques sociales et les savoirs académiques et institutionnels de référence;
- ...les médiations socio-sémiotiques incitant à l'appropriation et à la réflexivité: processus d'intériorisation (adaptation-autonomisation);
- ...la subjectivation: entrée singulière dans le «genre professionnel» (autorégulation) (pp. 228-229).

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

En este orden de cosas, todos los indicadores que con mayor fuerza repercuten en el DP docente, se agrupan en dos dimensiones: la individual –caracterizada por las conceptualizaciones y representaciones personales–, y la colectiva –caracterizada por las conceptualizaciones vinculadas a la cultura y normas institucionales–. Pueden contemplarse, a su vez, a través de una óptica extrínseca e intrínseca. Respecto de la dimensión colectiva, autores como Desimone (2009) o Ingvarson, Meiers & Beavis (2005) reclaman prestar atención a la necesidad de valorar y reconocer el DP. Una valoración y un reconocimiento que han de hacerse patentes mediante evidencias de la formación a lo largo de la vida y la demostración de la eficacia profesional del docente.

---

<sup>17</sup> Esos indicadores destacan que son las *mediaciones* (*médiations*) entre el formador y el sujeto que aprende, las que *internalizan* (considerada la internalización en el estudio de estos autores como una interiorización prolongada de saberes y conocimientos) los saberes adquiridos por parte del sujeto hasta integrarlos en su bagaje final de sujeto (con *expertise*). Al mismo tiempo que aseguran la *reflexividad* (*réflexivité*) y la *adaptación* (*adaptation*).

Ante lo expuesto hasta aquí, y considerando la síntesis de aportaciones que elaboran Lefevre, García & Namolovan (2009), estimamos oportuno distribuir en el Cuadro 1.2., con sus referentes expertos, la consignación de aquellos indicadores del DP docente en sus dimensiones individual y colectiva, y por su carácter extrínseco e intrínseco. Son susceptibles así, de ser vinculados, respectivamente, a la identidad y entidad profesional del colectivo de docentes especialistas de la enseñanza *de y en* LE.

*Cuadro 1.2.*

*Indicadores extrínsecos e intrínsecos del desarrollo profesional docente (Adaptado de Lefevre, García & Namolovan, 2009, p. 307)*

Les composantes identitaires		Savoirs professionnels visant l'efficacité au travail		INDICADORES
Dimension subjective et personnelle	Dimension collective	Les savoirs construits par le sujet	Les savoirs construits par le collectif de professionnels	
INDICADORES	<i>Le système de valeurs</i> (Peltier, 2012; Pujol Berché & Sierra Martínez (eds.), 1996)	<i>La culture, les normes professionnelles</i> (Altet, 1998; Denzau & North, 1994; Ricard-Fersing & Crinon, 2004)	<i>Les représentations</i> (Blin, 1997; Wartofsky, 1979)	<i>Les représentations sociales</i> (Doise, 1985; Jodelet, 1989)
	<i>L'intérêt stratégique, l'enjeu individuel</i> (Béckers, 2008; Friedberg, 1993)	<i>Les statuts, les rôles, les fonctions</i> (Dubar, 2000; Dumont, 2007; Rádai [ed.] et al., 2003)	<i>La conceptualisation liée à l'activité</i> (Vidal-Gomel & Rogalski, 2007)	<i>Les conceptualisations partagées et élaborées par le collectif</i> Bertone, Chaliès & Clot, 2009)
	<i>La subjectivation ou la logique du sujet</i> (Clanet, 2002)	<i>Les segments professionnels</i> (Dubar & Tripier, 1998; Strauss, 1992)	<i>Les connaissances associées à la maîtrise d'artefacts et d'outils</i> (Béckers et al., 2001; Lefevre, 2007).	<i>Le sentiment d'efficacité collective</i> (Shéa & Guzzo, 1987; Sinclair & Naud, 2007)
INTERÍNEOS		<i>Le genre professionnel</i> (Bawarshi & Reiff, 2010; Clot & Faita, 2000)	<i>Le sentiment d'autoefficacité, la motivation, l'estime de soi</i> (Bandura, 2006; Harter, 1998; Deci & Ryan, 2000)	
			<i>La capacité de prévoyance, d'autorégulation et d'autoanalyse</i> (Butler, Lauscher, Jarvis-Selinger & Beckingham, 2004; Butler, 2005)	

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

El cual a su vez, se inscribe en una fuerte tendencia a ser compartido e identificado por la escritura reflexiva, en grupos, etc.

El papel que el docente adquiera durante el proceso es decisivo y determinante en los resultados de eficacia logrados al final de su trayectoria profesional. Esa eficacia considerada –en su máximo grado– se traduce en la excelencia profesional, la cual se identifica desde la lógica profesionalizante de Gather Thurler (2004) como una “disponibilité à s'aventurer vers des formations plus exigeantes” (p. 109) y por la “volonté des autorités scolaires et politiques de diversifier et de reconnaître les alternatives possibles, en investissant les ressources nécessaires” (*Íbid.*, p. 109). En este orden de cosas, se puede asociar –tal y como lo expresan Lefevre, García & Namolovan (2009)–, “à une augmentation ou à une amélioration du répertoire des ressources professionnelles de l'acteur” (p. 290). (Ver la anterior Figura 1.3.)

### **1.2.2. Los sistemas del organismo conductual y de la personalidad y desarrollo profesional del docente *de* y *en* Lenguas extranjeras**

Las concepciones anteriormente expuestas pueden trasponerse en el ámbito disciplinar de la Didáctica de las Lenguas y las Culturas para la comprensión del DP, en el caso del colectivo particular de los docentes *de* y *en* LE. Pues, desde ese ámbito, Guillén Díaz (2014) precisa que es “un proceso pragmático que (...) corresponde más bien a un proyecto profesional en el que las acciones de los docentes logran el más alto nivel de competencias” (p. 33). De forma, en concreto, que:

Se trata de una profesionalización y de un desarrollo profesional en un continuum, que más bien conllevan la construcción social del docente en el seno del grupo profesional, así como el desarrollo del área de conocimiento, de la institución, refrendado todo ello por el reconocimiento –primero– dentro del propio sistema (*Íbid.*, p. 33).

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

En ese nivel *micro* de lo vivido por los docentes (Roquet, 2012), (lo que *hacen*), se resalta el papel clave desempeñado por el *sistema del organismo conductual* y por el *de la personalidad*. Se trata de que cada docente produzca saberes, desarrolle competencias inscritas en acciones diferenciadas a lo largo de su vida profesional, institucionalizadas y organizadas en torno a las expectativas compartidas, dentro de una cultura de desarrollo común. Es en los *segments professionnels* (Dubar & Tripier, 1998; Strauss, 1992), en donde se contempla el DP, en función del carácter extrínseco e intrínseco de indicadores (como se describe en el Cuadro 1.2.), por cuanto que el proceso de DP individual se inscribe en los procesos colectivos relativos a la organización (Geijsel *et al.*, 2009; Kwakman, 2003).

Afectan a esos sistemas, aspectos tales como los que indican Lefevre, García & Namolovan (2009):

L'organisation de l'activité (la division du travail, les prescriptions des tâches de travail, les outils disponibles et construits par les acteurs) mais également les besoins et les valeurs insérés dans un contexte social et culturel particulier ont un impact sur les composantes des situations rencontrées par les professionnels mais également sur leurs propriétés personnelles (p. 286).

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

#### **1.2.2.1. Etapas de desarrollo profesional: concepciones y caracterización**

Las perspectivas epistemológicas, teóricas y metodológicas abiertas por Bourdoncle (1991, 1994, 2000), nos sitúan ante el DPdC, ese proceso vital según etapas o fases (Fessler & Christensen, 1992) que, en cada individuo, se construye entre tensiones de desprofesionalización y reprofesionalización para Hargreaves (2000).

En la vida profesional, el proceso de DPdC es observado –ante todo– como un proceso biográfico que construye el sujeto-actor, desde la inserción profesional hasta la jubilación.

Así lo ha contemplado Riopel (2006), presentándolo en un encadenamiento de cuatro etapas de la evolución de una carrera profesional. Comenzaría con la formación y

experiencias vividas anteriores a la inserción profesional, a las que seguirían la formación inicial, la inserción profesional propiamente dicha y la formación continua.

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

Sikes (1985), investigadora del ámbito británico educativo, se había centrado en los años de experiencia como factor que determina esas etapas propias. Los agrupa en torno a cinco franjas de edad, a las que otros autores aplican especificaciones personales, afectivas y conductuales:

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

Huberman (1989b), basándose en los años de experiencia (de carrera docente), da cuenta de seis etapas profesionales –como un modelo de síntesis– que caracteriza como ineludibles, por su carácter significativo en el seno de la cultura y normas profesionales; a saber:

a) *Career entry* (inicio de la carrera), de 1-3 años de carrera, que se caracteriza por la supervivencia –por el choque con la realidad, el desfase entre los ideales y la vida diaria del aula– y por el descubrimiento entusiasta de formar parte de una profesión construida.

b) *Stabilization phase* (estabilización), de 4-6 años de carrera, por la que se consolida un repertorio pedagógico.

c) *Experimentation and diversification* (diversificación o cuestionamiento), de 7-25 años de carrera, que conduce a un cuestionamiento o a un conservadurismo, y marca dos itinerarios –el d) o el e).

d) *Reassessment* (re-evaluación), de 25-35 años de carrera, optando por un balance introspectivo de su trayectoria profesional.

e) *Serenity and affective/relational distance* (serenidad o conservadurismo), de 25-35 años de carrera, optando por la serenidad o el conservadurismo.

f) *Disengagement* (preparación a la jubilación), de 35-40 años de carrera, de forma serena o amarga.

En estas etapas encontramos los elementos de filiación de las ocho que Fessler & Christensen (1992) determinaron en su momento, con los términos de: *formation initiale (preservice)*, *entrée dans la profession (induction)*, *consolidation des compétences (competency building)*, *enthousiasme (enthusiastic and growing stage)*, *frustration (career frustration)*, *stabilité (career stability)*, *désengagement (career wind-down)* y *départ de la profession (career exit)*.

Castellotti & De Carlo (1995), desde el ámbito de la Didáctica de las Lenguas y las Culturas, establecen tres fases estrictamente vinculadas a situaciones docentes que se suceden normalmente en la vida profesional y, por tanto, las dotan de un carácter evolutivo conductual bajo denominaciones que apelan a la implicación y compromiso personal directamente: “de la survie, du comment et du pourquoi” (p. 21).

Así las había caracterizado Berliner (1986), a partir de una gran cantidad de datos cualitativos, adecuando las denominaciones de las cinco etapas identificadas a los cinco niveles de adquisición de competencias profesionales. Une explícitamente a su descripción el sentido de la responsabilidad y la acumulación de la experiencia del docente, con los términos: *novicio* – docente que aprende y aplica procedimientos de intervención; *debutante avanzado* – docente que comienza a tener en cuenta los contextos de su acción docente; *competente, experimentado y experto*.

Podemos destacar, por su vinculación con los niveles CINE, las cuatro etapas que expone el documento *Australian Professional Standards for Teachers* (Ministerial Council for Education, 2011)<sup>18</sup> para el contexto de la E&F. Reciben el nombre de: -*Graduate teachers*, -*Proficient teachers*, -*Highly Accomplished teachers*, -*Lead teachers*.

---

<sup>18</sup> Elaborado en 2011 por la entidad legal australiana del *Ministerial Council for Education, Education Services Australia*, bajo la supervisión y la validación del *Australian Institute for Teaching and School Leadership*. Ver pp. 5-7.

En gran medida, subyace a todas ellas la importancia y la necesidad de poner en valor el aprendizaje profesional por la formación. A ello se refieren Rádai (ed.) *et al.* (2003), al afirmar que “teacher training may be seen as a way for language teachers to be promoted with the prospect of a possible increase of their professional status.” (p. 31). De hecho, específicamente dedican en su Capítulo 1 un apartado presidido por el enunciado “Professional expertise and development” (*Íbid.*, p. 53).

Comprender este indicador de las etapas evolutivas, en la perspectiva de un DPdC según Martín, Morcillo, Jeunier & Blin (2005), requiere ponerlas en relación con el contexto profesional específico, pues determinan la concepción de cada situación docente. Así lo contemplan en su definición: “(...) un état complexe résultant de l’interaction, à un moment déterminé, d’une personne avec son contexte” (p. 40). Y la relacionan con la *expertise* en los siguientes términos:

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

A la luz de la variación existente respecto de las etapas de la vida profesional que articulan e informan el DPdC, presentamos en el Cuadro 1.3. una síntesis con sus correspondencias, según la cronología y los expertos que constan en la literatura científica.

#### *Cuadro 1.3.*

#### *Etapas de desarrollo profesional. Correspondencias según instancias y especialistas*

	Sikes (1985)	Huberman (1989a; 1989b)	Fessler & Christensen (1992)	Castelloti & De Carlo (1995)	Ministerial Council for Education (Australia)
21 - 28 años	<i>Entering the adult world</i> (Ingreso a la profesión)	<i>Career entry</i> (Inicio de la carrera)	<i>Preservice</i> (Formación inicial)	<i>De la survie</i> (supervivencia por simple aplicación)	<i>Graduate teachers</i> (Docentes noveles/titulados)
			<i>Induction</i> (Entrada a la profesión)		
28 - 33 años	<i>Transition phase</i> (Transición/crisis)	<i>Stabilization phase</i> (Estabilización)	<i>Competency building</i> (Consolidación de competencias)	<i>Du comment</i> (Cómo enseñar mejor)	<i>Proficient teachers</i> (Docentes expertos)
			<i>Enthusiastic and growing stage</i> (Entusiasmo)		

30 - 40 años	<i>Settling down</i> (Estabilización y compromiso)	<i>Experimentation and diversification</i> (Diversificación o cuestionamiento)	<i>Career frustration</i> (Frustración)		<i>Highly Accomplished teachers</i> (Docentes consolidados)
40 - 50/55 años	<i>Crisis</i> (Crisis de la carrera)	<i>Reassessment</i> (Re-evaluación)	<i>Career stability</i> (Estabilidad)	<i>Du pourquoi</i> (Cómo y por qué enseñar de otra manera)	<i>Lead teachers</i> (Mentores)
		<i>Serenity and affective distance</i> (Serenidad o conservadurismo)			
55 - 65/70 años	<i>Retirement</i> (Estadio de más de cincuenta años)	<i>Disengagement</i> (Preparación a la jubilación)	<i>Career wind-down</i> (Desvinculación)	<i>Career exit</i> (Salida)	

Bien es cierto que con estas denominaciones se nos sitúa ante *estados*, ya sea psico-afectivos ya sea comportamentales, en función de *estadios* cronológicos y normativos propios del contexto académico; es decir, de la institución de E&F concernida.

Esta descripción de las etapas, identificables en los docentes a través de sus informaciones (biodata), revelarían una trayectoria de DP marcada por aquellos *estados* que sustentan la entidad profesional, valorables cualitativamente según grados. A modo de referencia, podríamos identificar y valorar en el estadio de inicio de la carrera profesional estados de *sensibilización*, *compromiso* e *implicación* para el DPdC. En el estadio central (franjas de edades entre los 30 y los 50 años de edad) identificaríamos y valoraríamos un estado de *transición del compromiso* y de *la implicación*; y en el estadio final un estado de *desvinculación del compromiso* y de *la implicación*. En todo caso, bajo esa valoración para asumir y realizar el DPdC en la trayectoria de la carrera, complementariamente, podemos identificar factores de orden intrínseco.

Tomando como referencia estas descripciones, y para el trabajo empírico que se expone en la Parte II, establecemos las etapas de la trayectoria profesional en relación con los años de desempeño docente. A saber, cuatro etapas por años de servicio:

<i>Ingreso a la profesión</i>	De 0 a 6 años de desempeño docente
<i>Transición</i>	De 6 a 12 años de desempeño docente
<i>Estabilización y compromiso</i>	De 12 a 18 años de desempeño docente
<i>Crisis de la carrera</i>	De 18 a 24 años de desempeño docente
<i>Preparación a la jubilación</i>	Más de 24 años de desempeño docente

### **1.2.2.2. Factores extrínsecos del orden de la integración y el desarrollo y mantenimiento de estándares profesionales**

Ante la diversidad y singularidad de las trayectorias profesionales atendemos a los factores extrínsecos del DP, por cuanto que en torno a ellos se constituye la objetivación del mismo por parte del docente que nos ocupa.

Objetivación que se refiere al alcance que se ha proyectado a la identidad propia dentro del estatus profesional de este sector profesional que nos ocupa. En su construcción desempeña un importante papel –como hemos expuesto–, el sistema del organismo conductual y el de la personalidad, dado que estos docentes se confrontan a la sociedad en términos de prestigio social. A lo que se añade el alto valor que se espera adquirido de la profesión (Boucek, 1957; Salas Medina, 1992, Thomas & O Brien, 1984) y la evaluación de sus rasgos, características y competencias, o incluso propiedades, en la perspectiva de Gómez Bueno (1996). Es lo que conlleva apelar a la noción del reconocimiento institucional y social –a nivel macro y a nivel micro–.

Bajo ese reconocimiento, según Lang (2009), se identifica la movilización de estrategias de construcción de un actor colectivo y una credibilidad, de desarrollo de saberes, de definición conjunta del trabajo, de la identidad, etc., orientadas a establecer un código profesional deontológico, órganos de expresión, un sentimiento de pertenencia o una definición jurídica o administrativa de la profesión docente.

De ello participan las responsabilidades e implicaciones asumidas por estos docentes *de* y *en* LE en su puesto de trabajo, en tanto en cuanto se representan a sí mismos como agentes de situaciones docentes (Legendre, 1993), y esperan desarrollar su profesión bajo el acuerdo legitimado de su puesto de trabajo concreto, y de la filiación profesional a la que se adscriben. Se espera su inserción e integración en las instituciones de E&F, con el objetivo común compartido de mejorar la calidad de la enseñanza y aprendizaje que concierne a la Competencia en comunicación en LE, y la del sector profesional al que pertenece. Se espera que se adecúe a los parámetros de la excelencia profesional, ya que Bishop (1995), Heyworth (2013), Marcelo & Vaillant (2009) o Zabalza (2003), entre otros, sostienen que elevará el valor del estatus de la profesión situándola en una posición de alto prestigio y reconocimiento social e institucional.

Se trata de un objetivo que se espera lograr a largo plazo, institucionalmente respaldado con la ayuda de medidas de políticas educativas que orienten y fortalezcan el DP. Es de ellas de las que se desprenden los factores extrínsecos que –si recurrimos a los planteamientos de García Gómez (1999)–, se contemplan a modo de “Requisitos externos: “influencias” y “condiciones” (p. 183), para el DP.

Éstos se articulan pues en torno a lo que la European Commission (2012) expresa sobre la necesidad de dar prioridad a “revise and strengthen the professional profile of all teaching professions” (p. 15), el DP del docente *de y en LE*, a quien se orientará e inscribirá en itinerarios ofrecidos por los distintos *ámbitos de formación continua*, que le son planteados como propios. Cuando, precisamente, la formación continua, según encontramos en Tissot (dir.) *et al.* (2014), “constituye un factor clave para garantizar la empleabilidad de las personas” (p. 51) y sirve para “adquirir nuevas destrezas con vistas a propiciar un cambio o una reconversión profesional; proseguir su desarrollo personal o profesional” (*Íbid.*, p. 51).

Y, esa orientación e inscripción en itinerarios formativos se ha de producir, en gran parte, en relación con el perfil profesional competencial que se posea, para el cual disponemos de la propuesta de Kelly *et al.* (2004). Su significatividad ante nuestro objeto de estudio se pone de manifiesto en el Capítulo 3 de esta Parte I.

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

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

Dentro de los factores extrínsecos que más inciden en la objetivación del DPdC, se encuentran las condiciones profesionales y laborales a las que en Rádai (ed.) *et al.* (2003) se alude en los términos siguientes: “impact of the employment conditions of language educators on their professional and social status” (p. 41). Y se precisa aún más indicando que:

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

Cabe tener en cuenta, por su especial relevancia e interés, la serie de condiciones profesionales y laborales de orden social, relacional, organizativo, institucional y cultural, enumeradas por expertos. Tales condiciones, unidas a la construcción de saberes y competencias profesionales, contribuyen a aumentar la eficacia del profesional en el trabajo (Lefevre, García & Namolovan, 2009), al servicio de las funciones del DP, del orden de la integración y del desarrollo y mantenimiento de normas profesionales.

Su consideración para el DP se espera en dos direcciones:

- a) La que se refiere a las prácticas profesionales, a las acciones orientadas al DP, en que los docentes se inscriben con mayor o menor conciencia<sup>19</sup> o planificación de las mismas, y a partir de la identificación de las condiciones expuestas (Marcel, 2005). La modificación voluntaria de éstas responde a los efectos de los actos profesionales e incide, a su vez y de manera significativa, en el desarrollo de la carrera profesional (Saujat, 2002).
- b) La que se refiere a la evolución de los modos de pensamiento del propio docente (Day, 1999), que pueden caracterizarse y modificarse, desde un contexto marcado por el cambio, y por las denominadas *representaciones, concepciones y creencias* (Deaudelin, Brodeur & Bru, 2005).

Las condiciones profesionales y laborales del colectivo de docentes *de* y *en* LE, vienen marcadas, en gran medida, por indicadores tales como los valores de su carrera profesional y por las recompensas y/o gratificaciones laborales (Rádai [ed.] *et al.*, 2003). A estos indicadores les siguen, en estrecha vinculación, la autorrealización y

---

<sup>19</sup> En caso de que las prácticas profesionales se produzcan por la previa y alta conciencia del profesional docente –conllevando su consiguiente planificación–, nos remitiría a la noción del paradigma del *práctico reflexivo* (Schön, 1994), como una de las características inherentes, racionales y profesionales propuestas en el marco de las actuaciones profesionales docentes. Mientras tanto, el hecho de que las prácticas profesionales no provengan de la propia conciencia y planificación docentes, podría deberse a la falta de identificación de problemáticas profesionales, de diagnóstico de las propias prácticas y de organización de sus competencias (Liu, 1997).

prestigio profesional, el apoyo institucional, la incentivación económica, las relaciones positivas en el trabajo y la promoción, entre otros. Se trata de indicadores sustentados por los estándares y normas profesionales establecidas como medidas, referenciales de competencias, Modelos, Planes, etc. que contemplan los componentes del DP docente desde una perspectiva institucionalizadora.

A este respecto, en Vélaz de Medrano & Vaillant (coords.) (2009) se exponen determinadas limitaciones, pues:

Al analizar las condiciones de trabajo en los centros educativos se percibe una gran contradicción: por un lado, se exige a los docentes la actualización, disposición y adaptación para enfrentarse y adecuarse a los cambios implementados y un mayor desarrollo profesional; por otro lado, no se les proporcionan las condiciones para que eso se haga efectivo. (...) Estas cuestiones evidencian un distanciamiento entre las exigencias expresadas en las prescripciones y las verdaderas condiciones de trabajo que se ofrecen (p. 106).

#### ***1.2.2.3. Factores intrínsecos del orden de la obtención de metas y la adaptación***

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

Se confirma la necesaria atención en el DP a uno de los factores intrínsecos por excelencia: la sensibilización, la toma de conciencia de los docentes, para estar en mejores condiciones de efectuar una toma decisiones (Geursen, De Heer, Korthagen, Lunenberg & Zwart, 2010). Y, considerando que Martínez Agudo (2005) señala que el proceso de enseñanza y aprendizaje de una LE es concebido por cada profesor de un modo diferente, y que “las acciones que desarrollamos en el aula reflejan nuestras propias creencias respecto al aprendizaje” (p. 220), cabe estimar que esa subjetivación se nutre en gran medida de las percepciones intrínsecas sobre:

- la imagen que los docentes *de y en* LE tienen sobre sí mismos,
- la eficacia de su enseñanza como especialistas *de y en* LE,
- su reputación como profesionales (Richards & Lockhart, 1994).

Esto significa que la autopercepción de eficacia ejerce influencia en las acciones del docente, como revelan los estudios iniciados hace varias décadas (Bandura, 1977; Gibson & 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).

Igualmente, esta autora expone que “los profesores que gozan de un buen sentimiento de eficacia (...) muestran mayor apertura a posibles innovaciones en la enseñanza” (*Íbid.*, p. 139). Nos acogemos a este aserto que, basado en Soodak & Podell (1996), destaca el sentimiento de eficacia personal como un indicador significativo del DP del docente *de* y *en* LE, cuyas evidencias fueron estudiadas por Sanz Trigueros (2014).

Existe un amplio consenso en torno a que las concepciones y creencias que un docente *de* y *en* LE posee sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje, no son sino fruto de su trayectoria formativa académica y de fuertes factores que influyen en la toma de decisiones para su desempeño, para la gestión de su propio itinerario formativo y en consecuencia de su DP. Es de ellas de las que se desprenden esos factores de carácter intrínseco que –si recurrimos a los planteamientos de García Gómez (1999)–, se contemplan a modo de “Requisitos intrínsecos: “disponibles y potenciales” (p. 183), para el DPdC.

Bien es cierto que una gran parte de la literatura científica se ha dedicado a estudiar la autoeficacia orientada a la mejora de los resultados académicos de los estudiantes, y que las investigaciones coinciden en que es un indicador crucial en el éxito del aprendizaje de una LE (Barnhardt, 1997; Chacón Corzo, 2006; Guskey, 1995; Jabbarifar, 2011; Karimi, 2011; Martínez Agudo, 2005). Sin embargo, conscientes de que existe un escaso número de estudios que hayan indagado en la autoeficacia sobre la enseñanza *de* y *en* LE y, por lo tanto, centrados en el docente *de* y *en* LE, prestamos atención a las aportaciones expertas más globales<sup>20</sup>.

---

<sup>20</sup> En el origen de la autoeficacia docente tuvo un papel muy importante la corporación *Research and Development* (RAND), cuyos investigadores crearon un cuestionario para poder medirla. Supuso la base para consolidar la noción de autoeficacia docente.

Y, es en Bandura (2003), en donde podemos encontrar una de las definiciones más precisas de esta noción: “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). E insiste en que las creencias de autoeficacia constituyen un factor decisivo en la obtención de metas y en la resolución de tareas de un individuo, para lo cual establece tres dimensiones de la autoeficacia, a saber: La *magnitud*, la *fuerza* y la *generalidad* (Bandura, 1999).

Podemos desprender su pertinencia de relación directa con la perspectiva del DP del docente *de y en LE*, por la presencia entre los elementos de la escala propuesta por Bandura (2006) de la *influencia en la toma de decisiones*. A lo que concurre la importancia de la naturaleza cíclica de la autoeficacia docente que resalta Prieto Navarro (2007)<sup>21</sup>, puesto que “cuanto mayor sea la autoeficacia del profesor, mayor será su esfuerzo y su persistencia” (p. 132).

Destacamos pues, en relación con nuestro objeto de estudio, que los factores intrínsecos se inscriben en un proceso cognitivo y en un proceso de adaptación consustancial al DP, y son movilizados en torno a las funciones del orden de la obtención de metas y de la adaptación en un sentido proactivo, por cuanto se estima un factor clave de DP.

---

<sup>21</sup> Recuperando el *Modelo multidimensional de autoeficacia docente* de Tschannen-Moran, Woolfolk Hoy & K. Hoy (1998).



## CAPÍTULO 2

**LA CAPACIDAD DE ADAPTACIÓN. UN CONCEPTO NÓMADA DE ALTA SIGNIFICACIÓN PARA EL DESARROLLO PROFESIONAL DEL DOCENTE *DE Y EN LENGUAS EXTRANJERAS***

---



## CAPÍTULO 2

### LA CAPACIDAD DE ADAPTACIÓN. UN CONCEPTO NÓMADA DE ALTA SIGNIFICACIÓN PARA EL DESARROLLO PROFESIONAL DEL DOCENTE *DE Y EN LENGUAS EXTRANJERAS*

#### **2.1. De la inadecuación o desajuste de competencias a la adaptabilidad del docente**

Según expresamos anteriormente, las demandas y tendencias nuevas relativas a la enseñanza *de y en LE* (operativizadas en los Programas AICLE/CLIL/EMILE), han dado lugar a una evolución en las expectativas socio-institucionales y en las concepciones de los docentes sobre sus responsabilidades que, en muchos casos, se traducen en incertidumbres sobre sus propias competencias, en desánimo, en resistencias a afrontar nuevas situaciones docentes, etc.

Y sucede que la realidad en el ámbito de la formación de profesores, genéricamente considerada, muestra que una buena parte de estos docentes son vulnerables (Imbernón, 1994; Lasky, 2005), dado que existe sobre ellos una fuerte demanda de flexibilidad, de adaptación.

Es lo que, según determinados estudios e informes oficiales, se puede considerar como *inadecuación o desajuste* de las competencias al mundo del empleo (European Commission, 2001, 2013a). Así sucede para cualquier otra profesión.

Ese desajuste de competencias ya sea de déficit, de obsolescencia e incluso de escasez, es definido en Tissot (dir.) *et al.* (2014) como una “situación de desequilibrio en la que el nivel o el tipo de competencias disponibles no se corresponden con las necesidades del mercado de trabajo.” (p. 231), y ha emergido en torno a tres hechos problemáticos que igualmente inciden en nuestra investigación; a saber:

- a)* El exceso o carencia de competencias.
- b)* La ausencia de efectivos procesos formativos.
- c)* La opacidad o invisibilidad de las competencias.

a) El *exceso o carencia* de aquellas competencias y aptitudes requeridas para acometer la enseñanza *de y en LE* –conforme a las dinámicas europeas–, daría lugar, respectivamente, a las *sobre o infra cualificaciones* (Hartog, 1999).

En concreto, las *infracualificaciones* aluden a la inadecuación tipo *déficit* sobre la que en Tissot (dir.) *et al.* (2014), se precisa además que:

- puede concebirse en términos de insuficiencia o falta de competencias, por cuanto que se refiere a una “situación en la que una persona no cuenta con el nivel de competencias necesario para desempeñar su trabajo de forma satisfactoria” (p. 228), y
- debe analizarse efectuando un balance de competencias.

b) La *ausencia* de efectivos procesos de formación, en particular de actualización de las competencias que ya posea cada docente que asume Programas AICLE/CLIL/EMILE, constituye un hecho problemático desde la óptica del aprendizaje permanente, por cuanto que el ámbito de la formación del profesorado en consonancia con la evolución de las demandas, como abordamos anteriormente, constituye un factor extrínseco de DP. Ese ámbito, ante todo de apoyo institucional tiene un importante efecto en el DP, pues se espera que esos docentes puedan incorporar a su perfil nuevas dimensiones competenciales, conforme a las orientaciones actuales.

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

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

Es lo que encontramos en términos similares, desde la OECD, en el trabajo a cargo de Werquin (2010) relativo al mundo empresarial:

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

En este orden de cosas, estimamos oportuno recurrir a las aportaciones de otros ámbitos científicos, tanto a conceptos renovados transferibles a nuestro objeto de estudio como a enfoques aplicables, como son el de la empleabilidad y el de la adaptabilidad<sup>1</sup>. Este último enriquecido por:

- su tratamiento cognitivo y emocional, especialmente desde la Psicología del trabajo y de la organización en los significativos estudios liderados, entre otros especialistas, por Andreas Hirschi y por Mark L. Savickas (Hirschi, 2015; Savickas, 1997);
- su tratamiento desde el arte, la industria cultural, la empresa, etc. en el estudio de Arroyo Sánchez (2010).

Concretamente, accedemos al marco conceptual que ofrecen Hirschi, Herrmann & Keller (2015), para la identificación de ese factor (recurso) intrínseco que es la *capacidad de adaptación*. Lo consideramos un concepto *nómada* (Stengers, 1987), al servicio de la teorización interna y de las prácticas empíricas del área de la Didáctica de la Lengua y la Literatura (Puren, 1998), y de los ámbitos disciplinares de la Didáctica de las Lenguas y las Culturas.

### **2.1.1. La capacidad de adaptación. Su concepción y alcance profesional**

Hemos podido observar cómo ya se toma conciencia de las conexiones con el mundo del empleo, de las empresas, en el volumen de Pérez Gómez, Barquín Ruiz & Angulo Rasgo (eds.) (1999) que se ocupa de los distintos aspectos de la profesionalización docente, y de los conceptos que circulan tanto en la teoría como en la práctica. De forma precisa leemos en su Introducción que:

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

---

<sup>1</sup> Que, como aludimos, encuentra su origen en el *enfoque de desarrollo* de Super (1980, 1990).

Estas alusiones nos han llevado, sin duda, a explorar en las consideraciones que encierra el título del libro *It's Not the How or the What but the Who*, de Fernández-Aráoz (2014).

Nos remitimos a Fernández-Aráoz (2015)<sup>2</sup>, pues podemos traducir a nuestro ámbito lo que expone para las organizaciones empresariales, en las que ante las demandas de competencias siempre múltiples, diversas y cambiantes –porque los contextos se ven abocados a una evolución rápida–, se trata efectivamente de contar con profesionales de excelencia. Estima que el problema reside en que:

(...) les qualités qui permettent aujourd’hui à quelqu’un de réussir dans un rôle donné, ne lui permettront peut-être pas demain, si le contexte concurrentiel évolue, si la stratégie de l’entreprise change, ou si cette personne doit gérer des collègues différents ou collaborer avec eux (*Íbid.*, s/p).

Y argumenta que, en consecuencia, la evaluación no ha de ser solo para saber si los que ocupan puestos de trabajo o van a ocuparlos, poseen las competencias que se han establecido como necesarias desde la legitimación de las funciones y tareas específicas de una profesión, y requeridas en la profesionalización de los especialistas. Esas competencias, como hemos tratado, podrían ser inadecuadas, presentar un desajuste por su déficit, obsolescencia, etc. Es por lo que, para este experto, es cuestión “plutôt de savoir s’ils auront la capacité d’en acquérir de nouvelles afin de relever de nouveaux défis” (*Íbid.*, s/p).

Insiste en que para un desempeño eficaz, eficiente y de excelencia, basarse solo en esas competencias, las establecidas, se muestra insuficiente. Y, tomando en cuenta diversos estudios expertos y experiencias, promueve que hay que centrar más bien la atención en lo que denomina *el potencial* de un individuo, tomado como la *capacidad de adaptarse*, de evolucionar en funciones y tareas y en contextos cada vez más complejos.

Siguiendo el sentido que Gardner (1983) atribuyó a toda capacidad, cabe considerar que la capacidad de adaptarse - *capacidad de adaptación*, se trata de una

---

<sup>2</sup> Experto consultor de búsqueda de ejecutivos, clasificado por la revista *Business Week* como uno de los más influyentes en el mundo, y experto mundial en talento y liderazgo. Es conferenciante internacional y orador en la Escuela de Negocios de Harvard. Para todo profesional, destaca en alto grado el valor del compromiso (con la causa o con la empresa) y de la vocación por crecer y seguir mejorando.

competencia demostrable en un ámbito, y que se manifiesta en la interacción del individuo con su entorno mediante rasgos que han de caracterizar al profesional.

Se contempla a título individual un conjunto de atributos que dan cuenta de la *adaptabilidad*, estrechamente vinculada a la noción de flexibilidad, hoy también demandada con mayor fuerza por las empresas a cada profesional.

Implica, principalmente, saber adaptarse a situaciones o contextos cambiantes, anticiparlos e incluso motivarlos, pensar de forma rápida ante circunstancias repentina, mantener la calma cuando se hace frente a dificultades surgidas, gestionar el cambio de prioridades o emprender nuevos desafíos a corto plazo.

Es por lo que esa capacidad de adaptarse al cambio mientras se desarrollan competencias multidisciplinares, y más allá del propio ámbito profesional, es designada *functional flexibility* por Allen & Van der Velden (eds.) (2007).

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

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

Se pone en evidencia que la noción de *adaptación*, en sus rasgos y atributos, conlleva la idea de acción, de evolución y de conjunto de modificaciones que concurren, primero en mantener una forma diferente a la original en un contexto determinado y, además, en hacer corresponder el perfil profesional con lo requerido para el desempeño de las funciones y tareas de las que se trate. El autor incide en que, consecuentemente, la capacidad de adaptación:

- encierra “en soi un avantage concurrentiel”, a modo de información complementaria ; “est l’indicateur de succès le plus important à tous les échelons hiérarchiques” (*Íbid*, s/p);
- es sobre la que “il faut absolument miser pour se préparer pour faire face à l’avenir (*Íbid.*, s/p);
- subyace, epistemológica y funcionalmente al compromiso con la profesión; y

- encuentra en las creencias, las percepciones y autopercepciones los más grandes obstáculos, y en el aprendizaje -la formación en sus diversas modalidades incluida la experiencia-, el mayor apoyo.

Por todo ello, concluye que es un imperativo primordial identificar y hacer evolucionar a las personas que presenten, en mayor grado, el potencial de la capacidad de adaptación, pero al ser “par nature, moins formalisable qu'une liste de compétences, d'expériences ou de diplômes” (*Ibid.*, s/p), nos sitúa ante múltiples interrogantes.

Trasladado al profesional docente, que ha de aceptar y responder a las demandas y cambios con flexibilidad, de forma positiva, constructiva y con facilidad, como una oportunidad de DP, movilizando las acciones necesarias adecuadamente, organizando prioridades, revisando los efectos de esas acciones; suscita las siguientes cuestiones:

¿Cómo proceder al respecto? ¿Es que el modelo de funcionamiento institucional estimula o desanima la adaptación?

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

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

¿Cuáles son elementos de la adaptabilidad objeto de conversión?

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

### **2.1.2. El valor de la capacidad de adaptación y de la adaptabilidad en el desarrollo profesional docente continuo**

Observamos que esta tendencia optimizadora de todo DP ya se desprendía de las *Conclusiones del Consejo de 11 de mayo de 2010 sobre las competencias que sirven de base al aprendizaje permanente y la iniciativa “Nuevas capacidades para nuevos empleos”*.

En esta publicación, se retoman:

Las conclusiones del Consejo, de 26 de noviembre de 2009, sobre el desarrollo profesional de profesores y directores de centros docentes,

que reconocían que las demandas planteadas a la docencia están imponiendo la necesidad de nuevos planteamientos y de que los profesores asuman mayor responsabilidad para actualizar y desarrollar sus propios conocimientos y capacidades (p. 8).

De forma que se requiere:

— Apoyar el desarrollo profesional inicial y permanente de todos los profesores, formadores y los directores de centros docentes de enseñanza general así como de formación profesional, también con el objetivo de prepararlos para asumir los nuevos papeles que supone un planteamiento basado en las competencias (*Íbid.*, p. 10).

Es en este sentido en el que afectan al colectivo docente *de y en LE* las determinaciones que identificamos en el documento de la Comisión Europea (2010), a través de los objetivos formulados. Retenemos los relativos a:

- (...)habilitar a las personas mediante la adquisición de nuevas cualificaciones con el fin de que la población activa actual y futura se adapte a las nuevas condiciones<sup>3</sup> y a potenciales cambios de carrera (...).
- Asegurar que las competencias necesarias para participar en el aprendizaje permanente y en el mercado de trabajo se adquieren y son reconocidas en toda la enseñanza general, profesional, superior y en la educación de adultos, y adoptar un lenguaje común, así como un Marco Europeo de Cualificaciones, Competencias y Ocupaciones (MECCO) (p. 23). (...)
- Dar un fuerte impulso a la aplicación del Marco Europeo de Cualificaciones, mediante el establecimiento de marcos nacionales de cualificaciones (*Íbid.*, p. 24).

Tales determinaciones, presididas por la idea de la adaptación subsidiaria a los distintos niveles organizativos institucionales, se están fortaleciendo por los avances producidos desde la European Commission (2016), en materia de competencias y cualificaciones profesionales<sup>4</sup>. Y destacamos la pertinencia de su consideración para solventar la problemática de la inadecuación, el desajuste, el déficit, la obsolescencia o la escasez de competencias en los especialistas de la enseñanza *de y en LE*. Se asociaría así a la esfera formativa y a la esfera del desempeño docente, para la adquisición de competencias contextualizadas y organizadas, en la perspectiva de un DPdC.

---

<sup>3</sup> Lo cual implica hoy tener en cuenta las orientaciones de Eurofound (2015), sobre la mejora de políticas sociales, de empleo y de trabajo.

<sup>4</sup> Con la previsión de nuevas acciones entre las que cabe destacar la visibilidad de cualificaciones profesionales y la mejora de la calidad en el desarrollo de competencias y destrezas complejas. Ver al respecto <http://ec.europa.eu/social/main.jsp?catId=1223&langId=es>

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

Ante lo cual, no podemos obviar que a la adaptabilidad subyace la noción de regulación del estatus profesional docente propio (Savickas, 2005) en las acciones movilizadas para el DP. Se pone así en evidencia que, considerada como un enfoque o un indicador popularizado en la literatura científica por expertos como Super (1980, 1990), puede ser entendida como un producto de las condiciones ecológicas, psicológicas y sociopolíticas en que se hallan los docentes *de* y *en* LE (Hargreaves, 1994, 1995; Richards, 2008).

Su valor en el contexto de los cambios que deben afrontar los docentes para la enseñanza y el aprendizaje de LE, desde la lógica de El-Fiki (2012), es expresado como sigue: “keeping the status quo is a maintained strategy or a response of adaptability to their workplace demands that seem to prove effective in that context” (p. 199).

Se trata tanto de la *agilidad* con la que se afrontan los desafíos que presentan las influencias y condiciones externas, como de la *disposición* y *habilidad* para identificar y asimilar los cambios que comportan. En los docentes todo apunta a que se activa y tiene su base como capacidad –*capacidad de adaptación* (Hamel & Valikangas, 2003)–, en el compromiso con el conocimiento, con los destinatarios de su enseñanza y con la sociedad. Compromisos que funcionalmente subyacen, a su vez, al compromiso con la profesión docente y con el propio DPdC.

En definitiva, está, por una parte, asociada con la vocación profesional docente (Birgin, 1997, 1999; Demailly, 1987) y, por otra, basada en el enfoque de desarrollo de carrera de Savickas (2005) quien, partiendo de Super (1980, 1990), define de manera precisa la adaptabilidad como “the attitudes, competencies and behaviours that individuals use in fitting themselves to work that suits them” (p. 45).

A esta afirmación concurren las consideraciones de Gao & Liu (2013) acerca de los rasgos de la personalidad de los docentes eficaces:

Teachers develop adaptability through experience and awareness, and experienced teachers are more likely to demonstrate adaptability compared to beginners. Effective teachers are able to improvise with ease, capitalizing on a teachable moment or accommodating a schedule change. Effective teachers are adaptable in providing variety in their teaching activities (p. 85).

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

Y se nos muestra que la capacidad de adaptación se asocia al DP, por lo que se espera encontrar en cada docente la adaptabilidad con el carácter de *adaptabilidad permanente*, por la que se oriente y (re)constituya el DPdC.

Se trata de asumir que revela el grado de interacción permanente y positiva de cada docente con las condiciones de su profesión, y constituye una posibilidad y una potencialidad en el DPdC.

Se le otorga así el carácter de proceso de incorporación de componentes cognitivos y metodológicos, que comienza por la asimilación y la acomodación<sup>5</sup>, pues la adaptación en cada docente contribuye a (re)construir el estatus profesional. Requiere, a través de diferentes dispositivos, la atención a la *reflexión* a la cual los estudiosos atribuyen el carácter de procedimiento esencial.

Y, se plantea que pueden existir varios *tipos de adaptación* no excluyentes: de anticipación, de reacción, pública o privada, autónoma o planificada, a través de los cuales se logre crear un entorno favorable que permita al docente la optimización de su DP.

---

<sup>5</sup> Es por lo que, en la óptica de las exigencias actuales que han de asumir estos especialistas, encuentra sus fundamentos epistemológicos en la teoría del desarrollo cognitivo de Jean William Fritz Piaget.

## **2.2. Capacidad de adaptación, adaptabilidad y optimización del desarrollo profesional del docente *de* y *en* Lenguas extranjeras**

Las conceptualizaciones expuestas, que sitúan a la capacidad de adaptación ante todo como un componente competencial –integrándose en un proceso de mejora continua de la calidad–, nos permiten afirmar que su presencia, disponible y potencial, puede desempeñar un papel de catalizador, incidiendo positivamente en la *optimización* del DP del docente *de* y *en* LE, al mismo tiempo que asegurando el funcionamiento de un DPdC. Entendiendo esa optimización en el sentido de tener en cuenta elementos objeto de gestión y regulación competencial para que sea considerado *el mejor* DP.

En este sentido, se contemplaría como componente clave en la perspectiva sistémica de la profesionalización y DP de los docentes, a la que nos referimos en el Capítulo 1, apartado 1.1.1. Un factor intrínseco central adscrito a los dos sistemas (subsistemas): el de la personalidad y el del organismo conductual, y en estrecha relación con las competencias de orden ético y deontológico de la profesión<sup>6</sup>.

Se vincula, significativamente, a la función de obtención de metas y a la de la adaptación propiamente dicha a título individual. Sería pues, un recurso funcional subjetivo para las exigencias de eficacia, eficiencia y excelencia profesionales, valorable como respuesta a la optimización del DP, y analizable respecto a la adaptabilidad requerida en cada persona para (auto)gestionar su DP (Fernández-Aráoz, 2015).

Por lo cual, partimos del planteamiento sobre los rasgos que configuran la capacidad de adaptación, lo cual nos conduce a estar en condiciones de identificar los atributos de la adaptabilidad, de las *posibilidades* y *potencialidades* personales, individuales. Como corresponden a cualidades y dinámicas humanas, en estas décadas marcadas por los cambios, toman sentido en cada sujeto y –ante todo– dan cuenta de la diferencia entre las personas y entre los colectivos.

Esos rasgos y atributos, una vez definidos, son utilizados como indicadores susceptibles de ser identificados en elementos de información (Legendre, 1988), en datos que contengan índices de su presencia. Apreciados objetivamente, esos índices pueden ser tomados como micro-elementos constitutivos de un indicador.

---

<sup>6</sup> Ver su ilustración en Figura 1.3. que titulamos Perspectiva sistémica de la profesionalización. Procesos, sistemas y recursos para todo desarrollo profesional docente.

### **2.2.1. Rasgos y atributos de la adaptación para un sistema categorial de referencia**

En el seno de esa tendencia estimada principal para los docentes a actualizar el potencial individual, la descripción de los rasgos de la capacidad de adaptación y de los atributos configuradores de la adaptabilidad es una operación central en nuestro trabajo de investigación, como se indica más arriba. Por su definición y delimitación, podemos establecer el sistema de categorías de análisis de las informaciones aportadas por los sujetos participantes en el estudio.

Ante los estudios sobre las organizaciones desde la perspectiva de la complejidad<sup>7</sup>, cabe estimar como rasgos representativos –desde el yo profesional– en los que reside la capacidad de adaptación los que se encuentran bajo las siguientes denominaciones:

- a) *Criterios*, a modo de plataforma de disposición/tendencia para las acciones.
- b) *Mecanismos*, a modo de plataforma de maneras de acción/adaptación, regida por medios prácticos.
- c) *Fuerzas*, a modo de plataforma de regulación/firmeza, por la que se aplica el concepto propio de profesión.

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

#### *a) El rasgo Criterios y los atributos de adaptabilidad correspondientes*

Los Criterios constituyen en este trabajo una plataforma de disposición/tendencia individual para las acciones según: el nivel, el tema, las carencias, los efectos, el beneficio. Depende de la toma de conciencia de los desafíos, el reconocimiento de lo que se invierte, de la propia incertidumbre, las lagunas; así como el concepto de las propias competencias, el peso de lo que se prescribe y se demanda sobre las propias acciones orientadas al DP.

---

<sup>7</sup> Cuyo valioso estado de la cuestión desde la Psicología social y de las organizaciones, encontramos recientemente recogido en el Capítulo 3 del volumen de Benedicto Carrillo (2016), que constituye su Tesis Doctoral, dirigida por D. Anastasio Ovejero Bernal.

Pueden ser contemplados desde condiciones o normas relativas a pautas de referencia, desde principios y valores que permiten distinguir, concretar, aplicar un juicio de valor o un requisito que debe ser respetado, valorar la verdad o falsedad, la presencia o ausencia, etc., de una cuestión.

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

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

Está inscrita en una Psicología humanista por la que se contempla en todo individuo una jerarquía de necesidades fundamentales, desde la teoría de la autorrealización de Maslow (1943, 1967, 1971) que las representa en una pirámide. Se aplica en el ámbito de la Psicología laboral y para el mundo del empleo, en la idea de que es el mundo del empleo el que las altera.

En este orden de cosas, las diferentes teorías de la motivación (modelo integrativo de Fenouillet, 2012) priorizan 1. La necesidad de afiliación o autodeterminación; 2. El sentimiento de eficacia personal o autoeficacia; 3. El flujo en el que se mueve el sujeto en el trabajo. Se relaciona con voluntad e interés.

Para su identificación son varios los componentes o los interrogantes que subyacen, a saber, si:

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

La *perspicacia*, entendida como claridad, lucidez, clarividencia, se puede abordar como la capacidad de recoger y comprender informaciones procedentes de otros contextos (Borg, 2006). El sujeto analiza, conoce y reconoce los medios para su DP,

pasa tiempo en buscarlos sin por ello oponerse al marco institucional. Se identifica a través de índices relativos a si gestiona su incertidumbre, adopta otras perspectivas y actividades y las experimentó, está experimentando o va a experimentar.

El *compromiso* es entendido como la utilización de una disposición (actitud) a crear las condiciones de logro de objetivos, de impacto positivo en las tareas, con efecto no solo a título personal sino en interés de la institución (Madrid, 2012). Se puede identificar a través de índices relativos a la intensidad, persistencia y reiteración de acciones en ese sentido, y en gran medida la orientación a auto-realizarse como profesional docente.

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

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

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

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

La *apertura a la diversidad* se entiende como la inclinación y gusto por buscar nuevas experiencias y conocimientos, así como la disposición a aprender y evolucionar. Se manifiesta en el profesional, porque aporte índices de que está siempre atento a la

emergencia de nuevos conocimientos y se plantea siempre muchas preguntas, para descubrir y tener una visión clara de lo que necesita o le falta (Wortman, 2002). En cierta medida, está sustentada por la toma de conciencia y, aún más, está asegurada por la movilidad, la comunicación y colaboración con otros.

El *deseo de progreso – desarrollo* (Fessler & Christensen, 1992; Huberman, 1989a, 1989b) que, en cierta medida, se asegura a su vez por la *gestión de prácticas – acciones*– para aprender, el *diseño de prácticas* para la mejora de las ya realizadas, la búsqueda de información, de recurso y su organización.

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

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

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

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

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

Los atributos de la adaptabilidad que le corresponden son: el *control*, la *participación*, la *confianza* y la *curiosidad*.

El *control* (*career control*) se refiere a la regulación / funcionamiento del DP. Se expresa a través de la asunción de responsabilidad en la construcción de la carrera y del DPdC (Maree & Hancke, 2011; Omar & Noordin, 2013; Savickas, 2005), por aspectos y condiciones que se consideran necesarios o adecuados a las funciones y tareas que se han de desempeñar. Está sustentado por la propia determinación profesional.

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

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

La *curiosidad* (*career curiosity*) entendida como tendencia o deseo de conocer, se expresa por la autocensura, la preocupación de mejora y exploración personal, definida concretamente esta última tanto como inquietud por las diferentes funciones y tareas que puedan corresponder al docente, las actuales y las futuras, como por el

grado de disposición a acceder u obtener informaciones, formación, etc. Siempre para afrontar esas funciones y tareas en las mejores condiciones. Omar & Noordin (2013) añaden que “people with high career curiosity normally will do large amount of research such as reading journals, brochures of training and development, asking expert advice and many more activities associated with developing the undertaking career” (p. 12).

Estos autores inciden en la adaptabilidad de un individuo a través de estos cuatro atributos necesarios y aplicables en una profesión, afirmando que:

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

En todo caso, es quizá la curiosidad otro de los atributos que resulta más difícil de observar, ya que depende de percepciones y creencias respecto de todos los sistemas (social, cultural, etc.).

Conforme a ese enfoque humanista de Maslow (1971), a estos cuatro atributos cabría añadir, desde la pirámide de necesidades fundamentales jerarquizadas, la *seguridad*. Es definida como firmeza o estado indubitable, de autosuficiencia que se identifica por ausencia de prevenciones, en contraposición al miedo a la confusión, ambigüedad o caos, a ser débil ante situaciones actuales, nuevas y futuras. Se puede expresar por el mantenimiento de un estatus profesional docente en un contexto que se puede estructurar y organizar, quizá en el sentido de certeza en la preparación para el desempeño docente presente, futuro y para situaciones docentes desconocidas.

Distribuimos en la Figura 2.1. las correspondencias descritas entre los rasgos de la capacidad de adaptación y los atributos que permiten identificar la adaptabilidad en cada sujeto. Se nos muestran como categorías y sub-categorías para un análisis en este estudio.

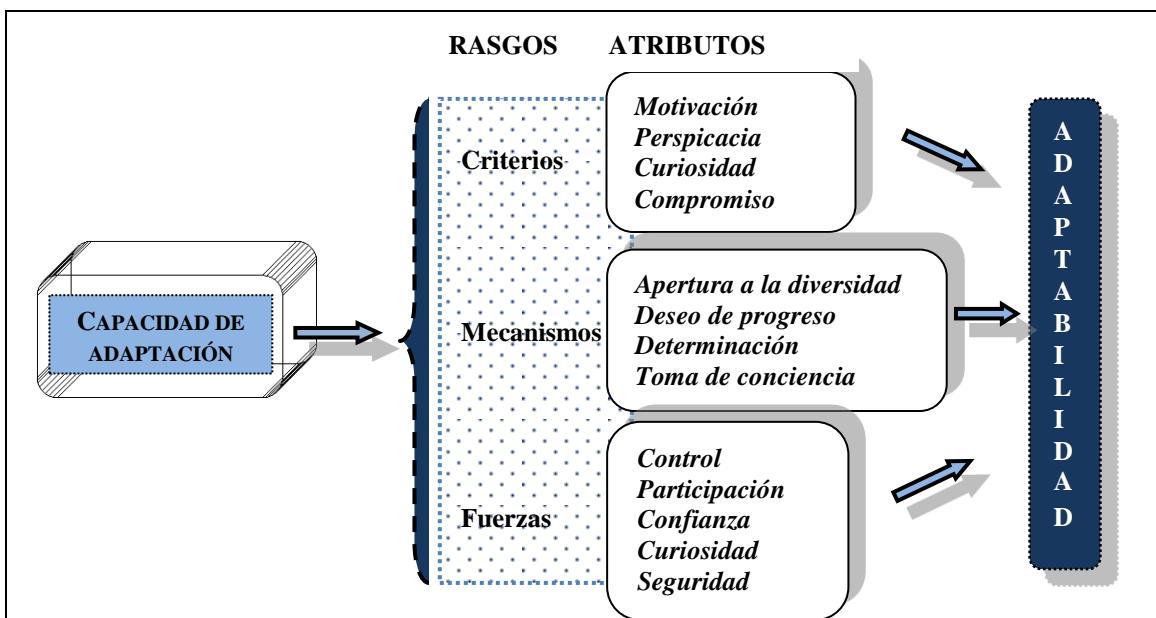


Figura 2.1. Rasgos y atributos indicadores de la adaptación, para un sistema categorial de referencia

Se nos mostrarían pues, como características reveladoras del factor clave adaptación, evidencias en el caso de los docentes que nos ocupan:

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

En una perspectiva interpretativa e inferencial, estimamos que se convierten en indicadores del estado ideal relativo individual de cada docente, al respecto.

### **2.2.2. Informaciones sobre el desarrollo profesional del docente de y en Lenguas extranjeras**

En la perspectiva sociológica de profesionalización y según una lógica funcional, es de interés que se produzca una optimización del DP del docente especialista de la enseñanza *de* y *en* LE, por la atención a la adaptación a través del apoyo institucional en el que se encuentran implicadas diversas instancias, contando sin duda con la contribución a título individual, la del propio docente.

Se pone en evidencia que se apela ampliamente a la implicación y al compromiso personales, tanto en la esfera formativa en sus diversos tipos, como en la esfera social de la profesión como tal.

De forma que, retomando las consideraciones relativas a que en el DP del docente que nos ocupa se movilizan tanto factores extrínsecos objetivos, propios de los contextos institucionales y configuradores de toda *identidad* profesional, como factores intrínsecos subjetivos, propios de las trayectorias y concepciones individuales y configuradores de toda *entidad* profesional; consideramos que:

- La indagación sobre la capacidad de adaptación y la adaptabilidad, respectivamente a través de sus rasgos y atributos, nos muestra su pertinencia y oportunidad para estimar y valorar de forma objetiva y subjetiva (desde las individualidades de sujetos participantes), en qué reside la optimización del DP.
- La adaptabilidad, aun siendo difícilmente medible, puede ser objeto de observación en informaciones aportadas por los docentes, a través de los indicadores de noción que suponen los atributos que describimos en el apartado anterior.

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

- se han redefinido los objetivos respecto al desarrollo de la competencia clave de Comunicación en LE, y han aparecido nuevas exigencias y desafíos que repercuten además en cambios y nuevas funciones y tareas de esos docentes;
- se transforman las instituciones de E&F ante el hecho indicado de que los contextos y las situaciones evolucionan;
- se integra a los docentes como sujetos-actores en esa transformación institucional;
- se pretende un equilibrio entre estabilidad institucional y cambio;
- se declara implicada en esa estabilidad institucional lo que Thelen (2003) denomina una “dose importante d’adaptabilité” (p. 30)<sup>8</sup>;
- se asiste a la permanencia en su mayor parte y continuidad de los docentes; son los mismos sujetos-actores por carreras de largas trayectorias (Bucher & Strauss, 1992).

---

<sup>8</sup> De hecho, la autora utiliza el ejemplo en la historia de la formación profesional y de cualificación en Alemania, considerando a las instituciones de formación como parte integrante de un conjunto institucional más amplio.

Ante lo cual, se trata de tener en cuenta que los nuevos modos de pensar y actuar se superponen a los antiguos, pues éstos resisten a las nuevas aportaciones y, en consecuencia, se trata de identificar qué elementos dan cuenta de la capacidad de adaptación, de la adaptabilidad, pues como plantea la autora para toda institución “la survie (...) dépend souvent de son dégré d’adaptabilité et de flexibilité” (*Ibid.*, p. 32).

Es así como en nuestro estudio determinamos: (a) *Tipos de informaciones* sustentadas en relación coherente por (b) *Soportes de comunicación*.

**(a)** *Tipos de informaciones*, bajo:

**(a.1.)** Una *perspectiva psico-socio-cognitivista* de *desarrollo* asociada a la evolución del docente en su carrera / trayectoria.

**(a.2.)** Una *perspectiva profesionalizadora* asociada a sus acciones propias de progreso, aprendizaje, investigación y reflexión; en todo caso provenientes de concepciones dominantes de los docentes en el sentido de: connivencias, contradicciones, focalizaciones, sentimiento de autoeficacia, conflictos, bloqueos, refuerzos, etc., en relación con sus experiencias, para asumir y satisfacer nuevos requerimientos dentro de la misma institución.

**(b)** *Soportes de comunicación* que:

**(b.1)** Móvilcen, como estrategias y procedimientos subjetivos, la *reflexión* y la *distanciación* o posición de exterioridad (que hace reconocerse al docente desde una posición de espectador de sí mismo, Legault, 2000); distanciación que la sustenta y que palia la resistencia a la confrontación entre lo ideal profesional/referencial y la imagen profesional/lo propio. Sirve al hecho que subyace a una de las posibles ampliaciones del concepto de *sedimentación* (*layering*) (opuesto al de *conversión* (*conversion*) de las instituciones (Thelen, 2003).

Sus potencialidades biocognitivas, en la frontera entre lo consciente y lo inconsciente, se incluyen de hecho en los procedimientos de orientación y acompañamiento que empiezan a desarrollarse con intensidad (Pineau, 2015).

**(b.2)** Se materialicen en *instrumentos* (dispositivos estratégicos) sociales complementarios de comunicación de y sobre su DP y orientados a movilizar los procedimientos citados; *a priori* cada instrumento ha de servir al docente según plantea Cros (2001) “à construire un espace ‘transitionnel’, espace symbolique entre lui et sa pratique” (p. 134).

En este orden de cosas, uno de los instrumentos o vías más evidentes es la escritura –la escritura reflexiva–. Como ocurre con las memorias, los informes de prácticas, el relato de vida, el cuestionario, etc., está a nuestra disposición con el carácter de instrumento de unión entre el proceso de reflexión y las informaciones individuales. Éstas aportan índices contextualizados sobre los rasgos de la capacidad de adaptación y sobre los atributos de la adaptabilidad, pertinentes para el investigador (Balslev, Vanhulle, & Pellanda Dieci, 2015).

### **2.3. La reflexividad y la distanciación: procedimientos de introspección y profundización para las informaciones sobre la adaptación**

Ante el DP docente, plantear la vinculación de la adaptación a las nociones de reflexividad y distanciación –tomadas en el sentido de procedimientos subjetivos que debemos al sociólogo francés Bourdieu (2001)–, conlleva un estado permanente de meta-relación que tiene como condición ineludible esa distanciación de uno mismo y con los otros (como podemos trasponer para los docentes de Huber & Mompoint-Gaillard [eds.], 2011). Esa meta-relación se moviliza empíricamente en esta dimensión del yo, de forma consustancial a manifestaciones discursivas, en particular al acto de escribir.

Desde el ámbito disciplinar que nos concierne, la Didáctica de las Lenguas y las Culturas, en el volumen *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures. Approches contextualisées* de Blanchet & Chardenet (dirs.) (2011), se contempla la reflexividad en las definiciones que, en su *Index notionnel et factuel* aportan, por una parte, De Robillard (2011)<sup>9</sup> en términos de:

...aptitude humaine fondamentale du processus de construction de soi qui permet de rendre cohérents entre eux et de donner sens les «différents moi» apparents d'un être humain, selon les contextes et historicités dont il a fait l'expérience. La réflexivité intervient dans le travail en sciences humaines dans la mesure où on ne peut donner du sens aux autres que partiellement en fonction de soi, de son histoire, de ses attentes (*Ibid.*, p. 461).

---

<sup>9</sup> Cuya colaboración corresponde en el volumen a las páginas 21 a 29 de la Parte A.2 titulada: Les vicissitudes et tribulations de «Comprendre»: un enjeu en didactique des langues et cultures?

Y, por otra parte, Molinié (2011)<sup>10</sup> precisando además sobre su vinculación al acto de escribir:

...notamment mise en oeuvre dans les approches biographiques, désigne le lien dynamique entre langage et pensée, entre pratique langagière située et activité cognitive, selon une perspective qui ne réduit pas l'activité langagière à la simple transcription (ou traduction) passive de la pensée, voire à un transfert mécanique d'information. Cette position s'expérimente empiriquement dans des domaines où les enjeux d'élaboration identitaire (de l'apprenant, du praticien chercheur ou encore de l'auteur) sont consubstantiels à l'acte d'écrire (*Íbid.*, p. 461).

Como faceta de la profesionalización (De Robillard, 2007; Jorro, 2005) y como condición de regulación de la acción (Perrenoud, 1996b), es considerada como un *modo* que adopta este colectivo conforme al que subyace la idea de decisión en la incertidumbre y actuación en tiempo inmediato (Perrenoud, 1996a). Según Ricard-Fersing (2001) se presenta como “une des qualités attendues d'un futur maître professionnalisé” (p. 69), sosteniendo que “s'impose d'autant plus que le métier cède la place à la profession” (*Íbid.*, pp. 79-80) y que se muestra como “une pensée, pensée de la dignité et de la complexité de l'acteur comme de l'action (*Íbid.*, p. 80).

De hecho, en el contexto de la Educación Superior, Gélinas Proulx *et al.* (2012) elevan la reflexividad a la categoría de capacidad meta-cognitiva intencional, en tanto que supone un ejercicio pedagógico que genera acciones (prácticas) retrospectivas y prospectivas. Se trata, incluso, de una técnica de investigación plástica y emergente vinculada a la capacidad de deliberación consciente y voluntaria, que se moviliza por la interpretación de unos hechos como respuesta a una situación experiencial, sobrepasando el alcance de las propias implicaciones reflexivas (Meneses-Jiménez, 2007).

Superando el alcance de la práctica formativa de la reflexión *sobre* la acción<sup>11</sup>, *en* la acción docente (prácticas) –tradicionalmente conocida como el paradigma del práctico reflexivo (Schön, 1992, 1994)–, en el marco de este trabajo de investigación, la

---

<sup>10</sup> Cuya colaboración corresponde en ese mismo volumen a las páginas 144-155, de la Parte B, 3.10 titulada: Les principales méthodes et leur techniques de construction des observables.

<sup>11</sup> Se muestra una vía por excelencia, desde su primer carácter de práctica en la formación de docentes, de la que los estudiosos cifran como principales iniciadores a Carr, Woods, Elliot en Inglaterra; a Dewey, Zeichner, Sparks-Langer y Colton en Estados Unidos; a Kemmis, Hatton y Smith en Australia; y en nuestro contexto nacional a Gimeno Sacristán, Pérez Gómez, Porlán, entre otros.

reflexividad interesa más allá de sobre y en las prácticas del aula, sino *sobre* las acciones que *se orientan a configurar* el DP propio, *para* el DP propio.

Es tomada como un procedimiento –cognitivo, intencional, de pensamiento crítico, consciente, provocado, personal– de introspección y profundización. Moviliza actividades intelectuales y afectivas de interrogación, descripción, valoración, interpretación, etc., según los distintos niveles de reflexividad que describió Van Manen (1977), para estar en mejores condiciones de mirarse y ser mirado.

Donnay & Charlier (2008) la caracterizan como procedimiento de aproximación al máximo grado del acto reflexivo, como una categoría específica de reflexión.

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

Lo cual es posible por la *distanciación*, entendida como una dinámica que ejerce inercia en la propia reflexividad del docente *de* y *en* LE, desde una posición de exterioridad ya precisada. Aún más, esa distanciación supone un alejamiento del propio especialista respecto de su pensamiento reflexivo (ocasional/espontáneo) inicial, lo que supone una objetivación de sí mismo, cuya importancia tomamos prestada de Bourdieu (2001), quien la ha destacado para las ciencias de las organizaciones<sup>12</sup>.

El *modus operandi* de la distanciación suele efectuarse implementando la técnica conocida en ámbitos de investigación anglófonos como *elicitation*, expresada en Byram (ed.) (2000) como un “range of procedures for obtaining speech samples and other data from subjects” (p. 518). Se trata de técnicas (Nunan, 1991), frecuentemente utilizadas dentro de la investigación en Didáctica de las Lenguas y las Culturas, que suscitan al investigador la movilización de destrezas intelectuales por las que se activan distintos

---

<sup>12</sup> Accedemos a una síntesis de su pensamiento en el balance teórico y empírico aportado por Golsorkhi & Huault (2006).

recursos lingüísticos. Es lo que permite orientar y encauzar la reflexión de los sujetos participantes e incluso dotarla de calidad y profundidad.

Así concebida, la reflexividad designa un paradigma emergente en el ámbito epistemológico y una alternativa a los modelos lineales (simples) de análisis, por moverse entre un modo retrospectivo e introspectivo. Se convierte en una noción central para la Etnometodología, en relación con el contexto y mediante el lenguaje.

Efectivamente, respecto de los factores extrínsecos e intrínsecos del estatus profesional docente, puede ser tanto temporal –porque esa reflexión es sobre lo anterior y sobre el porvenir–, como instrumental, en función de la vía o modalidad utilizada para ella (Correa Molina, Collin, Chaubet & Gervais, 2010).

Al ser movilizada sobre la condición individual, social y lingüística del ser humano (Ricoeur, 1990) supone un ejercicio de vuelta a la realidad como cualidad ontológica del ser humano, o sobre sí mismo (*soi*) de forma auto-perceptual a tres niveles: a) concepto de sí, b) representaciones y c) sentimiento de sí afectivo. En este sentido, trasponemos a la perspectiva más compleja del DP docente y de la evolución personal la afirmación de Ricoeur (1990) “Je deviens plus et mieux moi-même au contact des autres et je prends mieux conscience tout à la fois de ma spécificité et de ma pluralité” (p. 30).

Es por lo que, en gran medida, situados empíricamente ante la optimización de ese proceso de construcción del DP docente, de una identidad y entidad profesionales, la reflexividad viene a designar la relación dinámica entre lenguaje y pensamiento, entre manifestación discursiva situada y actividad cognitiva (meta-cognitiva), sirviendo así según un enfoque biográfico para obtener información recurriendo a una historia de vida.

En el sentido autobiográfico que plantean Bauduin (2010) y Molinié (2006)<sup>13</sup>, se ha de acompañar de otros instrumentos que aporten informaciones. Analizadas éstas sistemáticamente, y relacionadas, han de proporcionar el marco pertinente para dar cuenta de la adaptabilidad de los docentes, en este caso.

---

<sup>13</sup> Concretamente vinculados a la investigación en Didáctica de las Lenguas y las Culturas.

De forma que la reflexividad, consignada en el escrito (escritura reflexiva) desde sus aspectos teóricos, revela en el trabajo de Gélinas Proulx *et al.* (2012) su pertinencia en los estudios cualitativos en relación con la experiencia y presenta –además– un carácter formativo, transformativo y de acompañamiento. Se aborda según tres prácticas complementarias (Perrenoud, 2004b):

- la *lingüística*, por la utilización de la lengua, de conceptos,
- la *dialógica*, pues incita anticipar un diálogo, reacciones, y
- la *social*, cuando se plantea la confrontación a la alteridad, la colaboración de otro u otros, para discutir, comparar, etc., en la perspectiva defendida por Bataille (2005) del “sujet collectif” (p. 20). Es la atención a la utilización de la lengua, la que nos remite a diferentes modos discursivos<sup>14</sup>, tales como la descripción, la narración y la valoración.

#### *Para las informaciones sobre la adaptación*

Ante la idea de que la adaptación se trata de un factor difícilmente observable y evaluable, y de que solo se podrá identificar a partir de datos que hagamos observables, externalizados, entendemos que –recurriendo a la verbalización– se nos ofrece para su análisis un contenido explícito y un contenido latente e implícito (en su caso). Articulamos las informaciones obtenidas de sujetos participantes, en torno a:

- La consideración de los *niveles o momentos de la reflexividad* de Van Manen (1977), tomada proceduralmente en este caso, porque –como se ha indicado–, se sitúa a los sujetos en una posición particular de comunicación, de producción de un discurso con informaciones relativas a su DPdC, a las acciones orientadas a ese DP, a lo vivido, a lo experiencial. Es decir, haciendo corresponder los niveles de reflexividad con los *modos discursivos* que constituyen las formas canónicas de *puesta en palabras*, como ilustramos en el Cuadro 2.1. siguiente:

*Cuadro 2.1.*

*Niveles o momentos de la reflexividad y sus modos discursivos*

NIVELES / MOMENTOS DE LA REFLEXIVIDAD	MODOS DISCURSIVOS
<p><u>Primer nivel:</u> <i>Descriptivo-de identificación</i>, (objetivo) de construcción de la acción de su DP, de su campo de acción.</p> <p>Del <i>sentido común</i>, formado en parte por <i>el hábito</i> propio del campo de acción.</p>	<p><i>Descripción</i>, cuyo fin es la enumeración objetiva, la identificación, construcción de la acción, del campo de acción.</p>

---

<sup>14</sup> Considerando la aportación de Charaudeau (2007), sobre la comunicación y el lenguaje en sus aspectos interdisciplinares en investigación.

<p><u>Segundo nivel:</u> <i>Narrativo-de especificación</i>, (explicativo) de lo más sencillo a lo más elaborado.</p> <p>De <i>reflexión incidental</i> limitada, asignando motivos, reglas, principios prácticos.</p>	<p><i>Narración</i>, cuyo fin es la especificación y la precisión explicativa.</p>
<p><u>Tercer nivel:</u> <i>Valorativo-de argumentación</i>, (apreciativo) causalidad, finalidad, comparación de lo ideal con lo establecido.</p> <p>De <i>reflexión responsable</i> sobre efectividad, calidad, etc. de las acciones.</p>	<p><i>Valoración</i>, cuyo fin es la emisión de juicios (la argumentación, causalidad, finalidad, efectividad de las acciones), en comparación con lo ideal establecido.</p>

- La consideración de los *esquemas de acción* individuales en la lógica de lo psicosocial en Piaget<sup>15</sup> / de *habitus* en Bourdieu (1994, 2001) (qué, dónde, cuándo, cómo, etc.) que, Gimeno Sacristán (1998) psicopedagógicamente traspone en las tres dimensiones de la acción: dinámica, práctica y cognoscitiva. Las trasponemos aún para este trabajo tomando, a su vez, las aportaciones de Vermersch (1994) quien, en una perspectiva de formación profesionalizante, las considera *informaciones satélites de la acción* (lo que uno ha hecho, hace, entiende que se le pide que haga, rehúsa hacer, busca hacer, podría hacer, cómo, qué lógica interna ha guiado esas acciones orientadas al DP, etc.). Corresponden, *a priori*, a lo que está ya presente en la memoria episódica o autobiográfica, en sus dimensiones subyacentes e interrelacionadas de orden contextual, declarativo, procedimental, intencional y evaluativo.

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

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

- La dimensión *procedimental* de la acción de DPdC se identifica con el *cómo* y se encuentra en relación con el *qué*, al referirse a las medidas que el docente moviliza en función de su compromiso con la institución, con su propio DP. Es decir, se trata de los procedimientos que moviliza desde sus decisiones (decisión reflexiva, rutina, cálculo, inconsciente práctico, tras otras posibilidades, etc.) respecto de lo que entiende que

---

<sup>15</sup> Como se ha contemplado en diferentes estudios, el autor aborda el concepto de esquema para explicar cómo un sujeto comprende el entorno y cómo construye sus representaciones. Generalizable y aplicable por ejemplo para la comprensión de relatos (Raynal & Rieunier, 1998).

debería ser y materializa en el qué. Puede entenderse que forma parte de la cultura profesional y de la experiencia, si se adecúa a las normas, a lo reglamentado o no, por iniciativas propias.

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

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

Se contemplan las dimensiones – tipo de *informaciones satélites de las acciones* orientadas al DPdC; es decir, lo *contextual*, lo *declarativo*, lo *procedimental*, lo *intencional* y lo *evaluativo*, que se encuentran en el propio funcionamiento de cada docente, en el seno de su trayectoria profesional docente y experiencia.

De forma que operativamente, en coherencia con estas correspondencias, nuestro tratamiento de las informaciones obtenidas y así articuladas se estructura, a su vez, en los tres niveles siguientes:

- Nivel *descriptivo* para la presentación de los datos.
- Nivel *narrativo/explicativo* para la emergencia de los rasgos de la capacidad de adaptación y atributos de la adaptabilidad, haciendo intervenir el sistema categorial establecido.
- Nivel *valorativo* para la interpretación, así como para la emisión de inferencias, haciendo intervenir la comparación con los *ideales* establecidos socialmente en el ámbito profesional docente.

Así pues, se promueven las informaciones desde el punto de vista del yo, por la mediación de instrumentos empíricos que sean vía evidente de escritura reflexiva, como ocurre especialmente –según anticipamos–, con el relato de vida y el cuestionario.

- la asociación o conexión de ideas y sentimientos, de conocimientos y actitudes;
- la integración entre las informaciones provocadas y explicitadas;

- la validación interna o consistencia de esas informaciones; y
- la apropiación de un conocimiento sobre sí mismo, por cuanto que el docente esclarece su situación particular, una toma de decisiones sobre compromiso de acción, nuevas actitudes o forma de pensar, de comportarse, etc.

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

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

La situamos en el nivel crítico-teórico, desde la adhesión subsidiaria a los principios y perfiles profesionales del docente comunes de referencia europeos, para hacer explícitos valores, apreciaciones, experiencias, etc., centrándonos en el cuestionamiento de criterios normativos (conformidad con la norma, con los referenciales que reflejan *lo ideal, lo ejemplar*) y morales y éticos (valores) de la profesión docente, en lo que ataña a los supuestos que inciden o no en el DP.

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

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



## **CAPÍTULO 3**

### **HACIA LA VALIDACIÓN DE LAS CUALIFICACIONES PROFESIONALES DEL DOCENTE *DE Y EN LENGUAS EXTRANJERAS. INSTRUMENTOS ESTRATÉGICOS DE ESTANDARIZACIÓN***

---



## CAPÍTULO 3

### HACIA LA VALIDACIÓN DE LAS CUALIFICACIONES PROFESIONALES DEL DOCENTE *DE Y EN LENGUAS EXTRANJERAS. INSTRUMENTOS ESTRATÉGICOS DE ESTANDARIZACIÓN*

#### 3.1. Aportaciones socio-institucionales desde las dinámicas europeas para la situación de los docentes *de y en Lenguas extranjeras*

Como el propio Schön (1992) declara en el Prefacio de su obra *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje de las profesiones*, implicarse en la formación de profesionales es una “aventura intelectual” (p. 9) que lleva a participar de los debates sobre la situación actual y las perspectivas de futuro en el campo de la profesionalización docente.

La atención al concepto de competencia profesional, dotado hoy de amplio espectro socioeconómico e institucional, es ineludible para el sector profesional de estos docentes *de y en LE*, a quienes en los documentos ya citados del Consejo y la Comisión Europea se atribuye un papel crucial, que pone en valor recientemente Wentzel (2014), y sobre el que se especifica ampliamente en los trabajos aportados en Wentzel, Luissi Borer & Malet (dirs.) (2015).

Como se espera para toda profesión regulada, concierne a este colectivo de docentes la construcción de su estatus profesional y la validación de sus cualificaciones. Lo cual conlleva la consideración del carácter procesual de la formación continua, bajo otro concepto de alcance internacional, el Aprendizaje a lo largo de la vida<sup>1</sup> (p. 23) – permanente (Tissot [dir.] *et al.*, 2014) –, cuya relevancia reside entre otros aspectos en que:

- Abarca lo personal, lo social y lo profesional.

---

<sup>1</sup> Marcado por etapas importantes, desde la introducción del concepto de *educación permanente* (Consejo de Europa, 1970) pasando por la declaración del Año europeo de la E&F a lo largo de toda la vida en 1996.

- Se contempla en el seno del Proceso de Bolonia, por el Grupo de Trabajo de Bolonia sobre Marcos de Cualificaciones (2005), como “una forma inclusiva de definir toda actividad de aprendizaje dentro de la que la educación superior desempeña un cometido vital” (p. 63).
- Demanda un reconocimiento apropiado de los nuevos conocimientos, destrezas / habilidades y competencias que se adquieren en el desempeño de las funciones y tareas propias de la profesión.

Es el desempeño de las funciones y tareas atribuidas hoy al docente *de* y *en* LE, tal y como se plantea en este trabajo de investigación el que, en consonancia con los *Common European Principles for Teacher Competences and Qualifications* (European Commission, 2005b), reafirma la importancia de:

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

Se trata de responder a esa otra Política sectorial de la UE, la de la Educación Superior 3.6.4., en la que destacamos la del apoyo a las exigencias relacionadas con la promoción de un nivel elevado de E&F; y en relación con el reconocimiento mutuo en la UE: “their qualifications and achievements should be understood within the European Qualifications Framework” (p. 4).

Es por la *Recomendación 2008/C 111/01 del Parlamento Europeo y del Consejo, de 23 de abril de 2008, relativa a la creación del Marco Europeo de Cualificaciones para el aprendizaje permanente*, –EQF – MEC–, como disponemos de esa gran iniciativa para los sistemas de E&F.

El EQF - MEC se ha concebido desde su estructura taxonómica para que pueda incluir las acreditaciones reconocidas oficialmente, y obtenidas en el aprendizaje a lo largo de la vida. Comprende la Educación General, la Superior y la Formación Profesional y desempeña las funciones de:

- Asegurar la consistencia de las cualificaciones, la información y la transparencia para individuos, instituciones y mundo del empleo.

- Ser la base común compartida para la cooperación internacional, el entendimiento y la comparación.
- Clarificar los itinerarios de E&F.

Bergan (2007) nos acerca a los componentes del citado EQF – MEC, a saber: “level, workload, quality, profile and learner outcomes”, dotando de un alto grado de importancia el concepto *cualificación*, por cuanto que encierra una realidad bien compleja, definida en términos de “...act of qualifying (...) condition of being qualified (...)”, y de “Any quality, accomplishment, or ability that suits a person to a specific position a task” (p. 28). Destacaba así su significación para todo puesto de trabajo.

Se invitaba a los Estados miembros –tal y como reproducimos aquí–, a alinear sus sistemas de cualificaciones y niveles, en el horizonte del 2010, y a indicarlos en los nuevos certificados/diplomas expedidos hasta 2012.<sup>2</sup> Para ello, como exponemos más adelante, se fomenta la creación de *marcos nacionales de cualificaciones* (MNC), y *marcos sectoriales de cualificaciones* (MSC).

Si bien es patente el éxito de las diferentes aplicaciones, también es patente que existe un panorama aún diverso de los MNC<sup>3</sup>. Dado que se requiere revisar las limitaciones percibidas en algunos países y afrontar nuevos retos, se procede a la derogación de la citada Recomendación, a través de la consecuente *Recomendación del Consejo -COM(2016) 383 final 2016/0180(NLE)-* Bruselas, 10.6.2016 (Comisión Europea, 2016).

Sucede que unos contextos nacionales centran la correlación en materia de educación y formación profesionales (EFP) solamente en las cualificaciones, otros no incluyen el sistema de educación general y, además, hay casos que afectan a las cualificaciones privadas, no formales o internacionales, por cuanto que no son contempladas en sus MNC.

---

<sup>2</sup> Tal como consta, sus ocho niveles de referencia se definen mediante descriptores que indican los resultados de aprendizaje en términos de conocimientos, destrezas y competencia. Se contemplan los tipos de cualificaciones, tanto los derivados de la educación formal y la formación a todos los niveles, y las cualificaciones del sector privado y las (sectoriales) del sector internacional.

<sup>3</sup> Como se expone en páginas 89-92 del documento EQF-SPREAD (2009), correspondientes al Anexo 1. Análisis comparado de los marcos nacionales en los países participantes, y en Nota Informativa del CEDEFOP de Diciembre 2016, sobre *Los Marcos de Cualificaciones en Europa. Evolución 2016*.

Especialmente, se trata de remediar la limitación del concepto de competencias en el sentido de *autonomía* y *responsabilidad*. Se espera realmente una coherencia con la definición general de competencia utilizada en las políticas europeas de E&F, y formulada en el Anexo I de la citada Recomendación 2008/C 111/01 sobre el EQF – MEC, como: “demostrada capacidad para utilizar conocimientos, destrezas y habilidades personales, sociales y metodológicas, en situaciones de trabajo o estudio y en el desarrollo profesional y personal” (s/p).

Esta definición conduce a contemplar la *adaptación* junto a la *autonomía* y la *responsabilidad*, ya que en el EQF – MEC se plantean como focos de gestión de las competencias y de los desarrollos profesionales. Son, pues, aspectos importantes en el caso de los docentes que nos ocupan, por cuanto que los trabajos de los expertos identifican con firmeza varias etapas en sus carreras profesionales y, en consecuencia, en sus aprendizajes profesionales para un DPdC.

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

Es por lo que, incidimos en que abordar la situación de los docentes *de* y *en* LE supone profundizar en aquellos factores fuertemente marcados por esos principios europeos comunes (European Commission, 2005b), por cuanto que conciernen – subsidiariamente– a los contextos en los que se han de movilizar los procedimientos de cualificación.

### **3.1.1. El valor del dominio de Lenguas extranjeras y sus efectos en la situación y formación profesional de los docentes**

La evidencia de que *lenguas* y *empleabilidad* constituyen para los individuos dos elementos indisociables, ejerce una gran influencia en las determinaciones europeas sobre su dominio y sobre las competencias y cualificaciones de los docentes que se ocupan de su enseñanza y aprendizaje.

Se trata de lo que ya sostuvo Grin (2002), adoptando una perspectiva confluente entre las lenguas y el campo de la economía, precisando que “the value of

language X, or of a particular linguistic environment defined, among other traits, by the status of language X in it, is therefore the sum of social market value and social non-market value.” (p. 21).

Es por lo que, como formadores universitarios de docentes que se ocupan de la enseñanza y aprendizaje *de y en LE* en los distintos niveles educativos, nuestra mirada se dirige a aquellos aspectos significativos que, desde los contextos internacional y nacional, reivierten en la gestión de la formación profesional docente en el contexto regional y local en el que centramos nuestra atención según describimos más adelante.

- *En el contexto internacional*

Lenguas y empleabilidad forman parte de las temáticas del ECML/CELV. Destacan las publicaciones correspondientes a European Commission (2011)<sup>4</sup>, Grünhage-Monetti, Halewijn & Holland (2003)<sup>5</sup> o Latour (2014)<sup>6</sup>, o el reciente estudio de Araújo, Dinis da Costa, Flisi & Soto Calvo (2015) titulado *Languages and Employability*.<sup>7</sup>

A este respecto, el hecho evidente del multilingüismo societal, y la consolidada necesidad del plurilingüismo en los individuos son los aspectos que sustentan la Política sectorial de la UE 3.6.6. La Política lingüística. Así se corrobora por:

- El Informe ELAN<sup>8</sup> (Moore [dir.], 2006), en donde se correlacionan estas variables.

---

<sup>4</sup> Del que se pone a disposición una versión en francés *Les langues au service l'emploi. Fournir des compétences communicationnelles et multilingues pour le marché du travail*.

<sup>5</sup> La publicación se recoge en dos versiones: la versión anglófona bajo el título *Odyssaeus – Second language at the workplace. Language needs of migrant workers: organising language learning for the vocational/workplace context*, y la versión francófona con título *Odyssaeus –la deuxième langue sur le lieu de travail. Les besoins linguistiques des travailleurs migrants: l'organisation de l'apprentissage des langues à des fins professionnelles*.

<sup>6</sup> La autora compila un amplio repertorio bibliográfico acompañado de una breve y elocuente síntesis de cada publicación recogida, integrándose en el Proyecto europeo LEMP –*Langues et employabilité*–, del Programa de Educación y Formación a lo largo de toda la vida, promovido a través del *Centre International d'Études Pédagogiques* (CIEP, Sèvres, Ministère de l'Éducation Nationale en France).

<sup>7</sup> Es de destacar el repertorio de referencias que, al respecto, reúne y pone a nuestra disposición el CIEP.

<sup>8</sup> ELAN designa el estudio titulado *Effects on the European Economy of Shortages of Foreign Language Skills in Enterprise –Incidences du manque de compétences linguistiques des entreprises sur l'économie européenne* en contextos francófonos. Se realiza por investigadores internacionales y el *UK National Centre for Languages*, por encargo de *Directorate General for Education and Culture* de la Comisión Europea en diciembre de 2005.

- Autores que, como encontramos en Mourlon-Dallies (coord.) (2007), se encargan de investigar las relaciones entre lenguas y profesiones, aportando reflexiones didácticas y referencializando dispositivos de implementación de buenas prácticas.

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

- *En el contexto nacional*

Disponemos –a título indicativo–, del trabajo que se publicó en colaboración institucional presidida por el Servicio Navarro de Empleo, *Políticas y formación lingüística: Buenas prácticas para la empleabilidad y la competitividad. Una perspectiva europea*, cofinanciado por la Comisión Europea (2011a). Se ubica en el programa *Lifelong Learning*, como parte del proyecto LILAMA<sup>9</sup> Network *Políticas Lingüísticas para el Mercado Laboral*.

En dicho trabajo se ponen de manifiesto algunas ideas que bien pueden ofrecer claves para efectuar, a su vez, un pronóstico de empleabilidad para los docentes *de* y *en* LE, por la importancia que adquiere el conocimiento de LE como una de las exigencias en el mundo del empleo. Se subraya la necesidad de “desarrollar un lenguaje común y un instrumento operativo para la educación, la formación y el empleo.” (p. 7) y de “integrar firmemente el multilingüismo en todas las estrategias que busquen desarrollar el capital humano con vistas al futuro” (*Íbid.*, p. 9).<sup>10</sup>

---

<sup>9</sup> El proyecto o Red LILAMA –*Linguistic Policy for the Labour Market*– surge en 2009 con la pretensión de ser un plataforma de intercambio y difusión de líneas directrices y recomendaciones en torno a políticas lingüísticas, para concebir y movilizar aquellas que se inclinen por las necesidades del mercado de trabajo. Comprende a siete entidades bajo el respaldo del Programa de Acción Comunitaria en el ámbito del Aprendizaje Permanente de la Comisión Europea.

<sup>10</sup> Relativo a nuestro contexto nacional español, cabe citar –por una parte– al estudio de Escobar Urmeneta (2011), en el que aporta tres ejes que sustentan la formación de los docentes en LE. Y, por otra parte, a la investigación que ha sido financiada, en concurrencia competitiva, por la Dirección General de Política Universitaria: *Programa de Estudios y Análisis*, de la Secretaría General de Universidades del Ministerio de Educación. Referencia: EA2008-0057, a cargo de Vez, Guillén Díaz & González Piñeiro (eds.) (2009). En función de las interdependencias entre Sociedad-Educación y Formación Superior-Mercado laboral, se aporta un diagnóstico, un balance crítico de carencias, necesidades y demandas en competencias idiomáticas e interculturales que permitan a los egresados universitarios un desempeño efectivo y productivo de sus tareas profesionales en sus respectivos empleos.

El núcleo central de este documento de la Comisión Europea (2011a) lo constituye el compendio de cincuenta *buenas prácticas*<sup>11</sup> realizadas por expertos de diversos países. Entre ellas, podemos resaltar las iniciativas movilizadas en el seno del proyecto LILAMA, tales como:

- a) *LINGUA EMPRESA Programme: a new model for language learning in companies or with professional purposes.*
- b) *IDECOLI Method: identification and analysis of Professional Linguistic Competences.*
- c) *IDECOLI Survey for the identification of Professional Linguistic Profiles.*
- d) *LINGUA EMPRESA Method & Tools for an innovative and competence based approach of language learning in companies or with professional purposes.*
- e) *PDP: Professional Development Programme for the foreign language training sector.*

La política lingüística por la que abogan los expertos (Lorenzo, 2005; Ruiz Bikandi, 2012; Vez, 2008; Vez, Fernández & Pérez [coords.], 2002), como resultado del análisis realizado sobre ésta en los últimos años y reflejado en un modelo titulado *Hacia una política Lingüística europea. Pautas y recomendaciones del proyecto LILAMA* (Comisión Europea, 2011b), se caracteriza por ser *multinivel, adaptable e integral*.

A la búsqueda de la calidad y la excelencia, se considera la formación lingüística y la certificación lingüística desde el punto de vista de las empresas y del empleo, tal y como se contempla en las Recomendaciones recogidas en dicho documento.

Esa calidad y excelencia, por una parte, han de ser promovidas en los niveles estructurales y organizativos curriculares; y por otra parte, debieran ser evaluadas de forma consecuente en relación con uno de los indicadores destacables, el estatus profesional de los docentes *de* y *en* LE, así como con las acciones y evidencias de su DPdC.

- *En los contextos regional y local*

La situación actual de los docentes *de* y *en* LE nos remite al nivel estructural y organizativo curricular correspondiente de la Junta de Castilla y León (JCyL)–, en el

---

<sup>11</sup> Verificadas por el Observatorio de Buenas Prácticas de LILAMA, se acompaña de un *resumen ejecutivo*, del *impacto* que han experimentado y de *recomendaciones para su transferencia* de forma subsidiaria a otros contextos. Cabe indicar, además, que de entre los países europeos y no europeos que aparecen mencionados, Italia y Reino Unido sobresalen en el registro de buenas prácticas llevadas a cabo en materia de formación y políticas lingüísticas para fomentar la competitividad y la empleabilidad.

que la gestión de la formación que concierne a la enseñanza y aprendizaje de LE está confiada al órgano de dirección competente que es la Consejería de Educación. Por su significatividad, nos referimos en concreto a esta área territorial de Castilla y León – NUT tipo 2– y ES418 –área de Valladolid–, NUT tipo 3.<sup>12</sup>

Sucede que es un área territorial con una relativa creciente presencia de multilingüismo societal, marcada además por un incremento en experiencias y actuación en torno al plurilingüismo educativo<sup>13</sup>. De hecho, las secciones bilingües están experimentando un aumento notable como revelan las cifras (de 37 en el curso 2006/2007 a 598 en el curso 2016/2017). Se anuncia para el curso 2017/2018 la oferta de 121, repartidas en 93 colegios e institutos de la provincia. Y en la provincia de Valladolid se presenta el contingente de alumnado y de secciones bilingües más elevado.

Esa gestión surte efectos importantes en la situación docente contractual de los docentes *de y en LE*, así como en su propia formación. Situación que ya fue presentada por el Centro Superior de Formación del Profesorado (CSFP), y está disponible en el documento de la Junta de Castilla y León (2010) con el título de *Diagnóstico de la situación actual de la formación del profesorado*.

El impacto de esa formación ha sido evaluado por un grupo de trabajo respaldado por el CSFP, como consta en la publicación correspondiente: *Resultados y evaluación del impacto de la formación. Una reflexión desde la RED de formación permanente de Castilla y León* (Junta de Castilla y León, 2014).

En este orden de cosas, nos encontramos ante los componentes ineludibles que afectan al DP del docente especialista de la enseñanza *de y en LE*. Componentes que contemplamos a través de dos dimensiones interdependientes, la formativa de *aprendizaje de competencias* y la certificativa de *cualificación de competencias*. De forma que:

---

<sup>12</sup> Utilizamos la Nomenclatura de las Unidades Territoriales Estadísticas (NUT), establecida y aplicada a unidades administrativas de los Estados miembros de la Unión Europea, para proyectos de cooperación territorial, análisis socioeconómicos y formulación de intervenciones en el contexto de la política de cohesión de la Unión Europea.

<sup>13</sup> Es además el contexto profesional y académico de DP del investigador, en el que participa en la promoción de una educación bi-plurilingüe.

- La dimensión de *aprendizaje de competencias*, que se plantea vinculada a la realidad formativa de cada docente<sup>14</sup>, se ha de abordar conforme a las disposiciones oficiales –nacionales, regionales y locales– que encierran determinaciones derivadas del artículo 56 de la *Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre*, de Ordenación General del Sistema Educativo:

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

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

- La dimensión *cualificación de competencias*<sup>15</sup>, que se plantea vinculada a la validación y certificación de competencias del propio profesional, se ha de abordar en el seno de los contextos de aprendizaje conforme a marcos referenciales y a marcos sectoriales específicos. A este respecto, asistimos ya desde 1992 a precisiones institucionales sobre la formación permanente, así como sobre las modalidades para el diseño de planes, oferta de cursos, convocatorias, etc. Nos referimos a la *Orden de 26 de noviembre de 1992*, por la que se regulaba la convocatoria, reconocimiento y registro de las actividades de formación permanente del profesorado y de innovación educativa.

### **3.1.2. El alcance institucional de la noción de competencias profesionales para los docentes de y en Lenguas extranjeras**

Cabe mencionar que esa atención ineludible a las competencias tiene su origen más visible en el ámbito educativo, a través del *Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI* (Delors, 1996) ofrecido bajo el título *La Educación encierra un tesoro*. Se insiste en el carácter integrado de los

---

<sup>14</sup> Formación que constituye en sí misma objeto de estudio e investigación según los principios europeos comunes (European Commission, 2005b).

<sup>15</sup> En cierta manera encierra la noción que se matiza en Tissot (dir.) *et al.* (2014) como “perfil ocupacional” (p. 168). Este término contempla la idea de cualificación profesional para las ocupaciones, ampliamente desarrollada como se ha indicado en el documento de la European Commission (2005a), base de consulta a nivel europeo *a priori* para las titulaciones de formación profesional existentes.

componentes *saber*, *saber hacer* y *saber ser/estar*, junto al *saber aprender* que, transversalmente, hace posible la adquisición de toda competencia.

Ha sido en el *Resumen ejecutivo* del proyecto DeSeCo –Definición y Selección de Competencias– (OCDE, 1997), en donde para cualquier ámbito la competencia se define operativamente como “la habilidad de enfrentar demandas complejas, apoyándose en y movilizando recursos psicosociales (incluyendo destrezas y actitudes) en un contexto en particular.” (p. 3).

A esto cabría añadir, por una parte, la amplia tradición en diversos contextos anglófonos de utilizar indistintamente los términos *competence* (competencia) y *skill* (habilidad/destreza), siendo esta última precisada en European Commission (2013b) como “the ability to perform complex acts with ease, precision and adaptability” (p. 9).

Y, por otra parte, la presencia de definiciones significativas estables sobre el término competencia, en la perspectiva más amplia que ofrecen las determinaciones institucionales de diverso orden; a saber:

- En el EQF – MEC (European Commission, 2008), “competence means the proven ability to use knowledge, skills and personal, social and/or methodological abilities in work or study situations and in professional and personal development.” (p. 11). Bajo esta definición, como expresamos anteriormente, se resaltan la *responsabilidad*, la *autonomía* y la *adaptación* como focos de gestión de las competencias y del DP.
- En el CEDEFOP (2009):

as ‘capacity’ in relation to a broad occupational field. It is a multidimensional concept, combining different forms of knowledge and skills, as well as social and personal qualities. It relates to a person’s ability to draw on multiple resources to deal with a given work situation (p. 19).
- En Volmari, Helakorpi & Frimodt (eds.) (2009), reuniendo algunas de las características que toda competencia profesional ha de integrar:
  - Competence is both individual and collective.
  - Competence is accumulated both in formal education and in informal contexts.
  - Competence means flexibility, tolerating uncertainty and a positive attitude to change.
  - Competence requires continuous assessment and development.
  - Competence is context-dependent. (p. 18)

Es la estabilización de estas concepciones –vinculadas al desempeño de una profesión y en virtud del aprendizaje a lo largo de la vida–, la que reafirma en el sector de las profesiones de la enseñanza, un amplio consenso trabajado durante décadas por expertos como André De Peretti, Antoine de La Garanderie, François Muller, Léopold Paquay, Philippe Perrenoud, respecto a las competencias como una combinación de conocimientos, destrezas y actitudes. Se acuñan como *competencias profesionales docentes* (Le Boterf, 2006, Béckers, 2007), y se contempla su adquisición, desarrollo y actualización en situaciones de aprendizaje formal, no formal e informal, y por la experiencia, como ocurre en cualquier otra profesión. Además, se han de autorregular de forma efectiva tal y como ya se sugirió en Rychen & Salganik (eds.) (2001), y han de ser vinculadas al DP y al desarrollo personal, como encontramos en el *Glossary ECML programme 2008-2011 “Empowering language profesional”* (Seewald [comp.] (2012, 2013)).

Esta compiladora, que elabora la versión trilingüe (inglés, francés y alemán), bajo los auspicios del ECML/CELV, precisa en la sección dedicada a Curriculum development for Content and Language Integrated Learning, que:

The demonstrated ability to use knowledge, skills and personal, social and/or methodological abilities, in work or study situations and in professional and personal development. In the context of the European Qualifications Framework, competence is described in terms of responsibility and autonomy (p. 82).<sup>16</sup>

Retomamos la tradición de Paquay (1994) quien, de entre los seis paradigmas que trabaja, argumenta para el de *la persona en desarrollo* que la sociedad actual necesita de docentes que puedan “évoluer, s'engager dans un processus permanent de formation, s'auto-former et innover” (p. 31). En este sentido, las competencias profesionales docentes presentan un carácter evolutivo, y se estima que son objeto de reflexión y adaptación continua por parte de los propios docentes.

A lo que añadimos que, para éstos –conforme al principio común europeo recogido en European Commission, 2005b–, es la promoción de una formación de nivel superior la que ha de tener sus efectos en la adquisición de un bagaje competencial

---

<sup>16</sup> Indica que está tomado de European Commission (2008).

inscrito a lo largo del tiempo, bajo esa gran variedad de modalidades (formación inicial, continua, no formal, por la experiencia, etc.).

En el nivel organizativo curricular nacional (*macro*) y respecto al ámbito de la formación inicial, según exponen Madrid Manrique & Madrid Fernández (2014), nos remitimos al Proyecto *Tuning Educational Structures in Europe*<sup>17</sup>, en el que se ha propuesto un referencial de treinta competencias clasificadas en tres grandes tipos: instrumentales, interpersonales y sistémicas, (Comisión Europea, 2006). Y, conforme a las aportaciones de los trabajos referidos al profesorado universitario, citamos entre otros a los de Bozu & Canto Herrera (2009); Mas Torelló (2009); Tejada (2009) y Zabalza (2003).

A pesar de las primeras y diversas nomenclaturas para su clasificación, son cuatro los tipos de competencias que más se manejan en términos de: 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. 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; es decir, su profesionalismo.

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

Como tales, las competencias profesionales docentes se contemplan en *referenciales de competencias* propias de un perfil profesional docente, cuyas categorías propuestas para los docentes –en general–, configuran un conjunto de capacidades para

---

<sup>17</sup> Derivado de los objetivos de la Declaración de Bolonia y bajo la égida de las Universidades de Deusto (España) y Groningen (Holanda), este proyecto piloto surgió en 2003 con el lema de armonizar las estructuras educativas en Europa respetando su heterogeneidad, fijando puntos de referencia, convergencia y comprensión mutua, con el fin de establecer en Europa las competencias genéricas y específicas para ámbitos disciplinares y áreas de conocimiento.

desarrollar un desempeño de calidad y eficaz (Marcelo, 1987; Perrenoud, 2004a; Tardif, 2004). Se tratan en el sentido de dar cuenta de una *expertise pratique*; o en otros términos, de una capacidad para movilizar conocimientos o saberes declarativos –de un saber disciplinar, junto a un saber hacer (didáctico/pragmático) y un saber ser, estar y saber aprender (saber comportamental/adaptativo); en suma, saberes *adaptados* a situaciones de enseñanza y aprendizaje complejas.

En el documento European Commission (2013b) se efectúa una distinción precisa entre *teaching competences* (competencias de enseñanza) –al servicio fundamentalmente del arte u oficio de la enseñanza–, y *teacher competences* (competencias [de los] docentes), las cuales comportan “a wider, systemic view of teacher professionalism” (p. 10), y se acompañan de la *experiencia adaptativa*. En este sentido, cabría entender genéricamente que la dimensión de aprendizaje de una competencia profesional docente implica, ante todo, aptitud para afrontar eficazmente una familia de situaciones análogas movilizando recursos cognitivos: saberes, capacidades, micro-competencias, informaciones, valores, actitudes, esquemas de percepción, de evaluación y de razonamiento (Perrenoud, 2004a).

### **3.1.3. La actualización de la noción de competencia de comunicación en Lenguas extranjeras**

Con estas consideraciones de orden institucional y conceptual sobre las competencias profesionales propias de los docentes, contemplamos especialmente las concepciones subyacentes a la competencia comunicativa plurilingüe e intercultural, cuyo desarrollo corresponde de forma particular a los especialistas de la enseñanza *de* y *en* LE que nos ocupan, desde el área de conocimiento de la Didáctica de la Lengua y la Literatura (Camps & Ruiz Bikandi, 2011; Guillén Díaz, 2014; Vez, 2004).

Es para los ámbitos disciplinares de la Didáctica de las Lenguas y las Culturas, para los que se estima pertinente tener en cuenta las implicaciones derivadas de la evolución teórico-conceptual y empírica que la *competencia lingüística* y la *competencia comunicativa* han experimentado (Hymes, 1972). Implicaciones, tanto para los docentes especialistas citados, como para sus formadores universitarios, dado que de esa evolución emerge una necesidad ineludible: disponer de un conjunto de competencias profesionales, no solo genéricas o transversales, y básicas, sino

particularmente las específicas y clave propias de la especialización, vinculadas a la profesionalización y el DP de calidad.

Superando la concepción reductora de la competencia lingüística –en su vertiente formal y/o normativa de la lengua– (Chomsky, 1975), la denominación de competencia comunicativa –competencia de comunicación en lenguas–, adoptada posteriormente para la E&F, dota al dominio de una lengua de mayor alcance funcional por las aportaciones de las Ciencias del Lenguaje y la Comunicación.

En las últimas décadas, la competencia comunicativa se ha convertido en una competencia clave en estrecha relación con la noción de plurilingüismo y con las competencias generales de los individuos. Es a través de los componentes lingüístico, sociolingüístico y pragmático como se concibe el uso y dominio de una lengua, cuya descripción pormenorizada se nos ofrece en el *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación* (Consejo de Europa, 2002) (MCERL).

Los estudios sobre la noción de plurilingüismo fueron inicialmente abordados por Coste, Moore & Zarate (1997), para delimitar la concepción de una competencia plural, transversal, evolutiva y compuesta, poniendo en juego lenguas de todo tipo de estatus. Se entiende que su uso depende de cada individuo y, desde la afirmación de Beacco & Byram (2007), de 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).

Es así como en el citado MCERL (Consejo de Europa, 2002), se nos presenta la concepción de la “competencia plurilingüe y pluricultural” (p. 131), habiendo precisado que “el plurilingüismo tiene que contemplarse en el contexto del pluriculturalismo (*Íbid.*, p. 6), donde tanto las lenguas como las culturas coexisten de manera conjunta.

Se había perfilado por Byram (1989) con la consideración de la interculturalidad, del contacto de individuos, y así se desarrolla posteriormente en las sucesivas versiones del documento de Beacco *et al.* (2010, 2016), titulado *Guide for the development and implementation of curricula for plurilingual and intercultural education*. Se acuña la definición de la competencia plurilingüe e intercultural en los siguientes términos que tomamos de la versión de 2010: “the ability to mobilise –in a manner suited to the circumstances– the plural repertoire of linguistic and cultural resources, for purposes of

communication, interacting with others, and also expanding the repertoire itself.” (p. 18).

Se nos ofrece una amplia caracterización, especificando los factores esenciales que integran tanto la competencia plurilingüe como la competencia intercultural:

Plurilingual competence refers to the repertoire of resources which individual learners acquire in all the languages they know or have learned, and which also relate to the cultures associated with those languages (...). Intercultural competence (...) makes it easier to understand otherness, to make cognitive and affective connections between past and new experiences of otherness, mediate between members of (...) social groups and their cultures, and question the assumptions of one's own cultural group and environment (*Íbid.*, p. 8).

Apelando a esta definición, es preciso poner de relieve que González Piñeiro, Guillén Díaz & Vez (2010) incorporan la concepción de esa competencia plurilingüe e intercultural a nuestro contexto curricular “como un conjunto transferible y multicomponental 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).

Retoman la idea de configuración transitoria y cambiante de esa competencia indicando una “variabilidad y desequilibrio entre las actividades comunicativas, en cada una de las lenguas que constituyen la competencia plurilingüe de un individuo” (*Íbid.*, p. 21). Y, consideran que se nos confronta a un cambio de paradigma, derivado de la perspectiva desvelada ya en el MCERL (Consejo de Europa, 2002) para la concepción europea de la educación en lenguas que:

Ya no se contempla como el simple logro del “dominio” de una o dos – incluso de tres lenguas– cada una considerada de forma aislada, con el “hablante nativo ideal” como modelo fundamental. (...) el objetivo es el desarrollo de un repertorio lingüístico en el que tengan lugar todas las capacidades lingüísticas. Esto supone, naturalmente, que las lenguas que se ofrecen en las instituciones educativas tienen que diversificarse y que a los alumnos debe dárseles la posibilidad de desarrollo de una competencia plurilingüe. (...) reconocido el aprendizaje de idiomas como una tarea que dura toda la vida (...)" (p. 5).

A este respecto, se insiste que se “facilita a los profesionales la especificación de objetivos y la descripción del aprovechamiento de muy diversas formas según las

necesidades, las características y los recursos de los alumnos, que tienen un carácter variable” (*Íbid.*, p. 5).

Consecuentemente, se viene dando lugar al desarrollo de programas y enfoques metodológicos innovadores<sup>18</sup> para el fomento del plurilingüismo en el seno de cada currículo de E&F. Es el caso de AICLE/CLIL/EMILE, descrito incluso como un área de cooperación y DP de los docentes *de* y *en* LE (Beacco *et al.* 2016).

### **3.2. La dimensión aprendizaje de competencias en el desarrollo profesional del docente *de* y *en* Lenguas extranjeras. Su formación continua**

El estado de la cuestión tanto sobre las concepciones, actores y componentes de la profesionalización de los docentes, como sobre su DP, nos sitúa –como agentes implicados en la formación de especialistas de la enseñanza y aprendizaje *de* y *en* LE–, en un escenario presidido por el enfoque del desarrollo de la carrera (progreso), del que proviene el enfoque de la adaptabilidad.<sup>19</sup>

Es lo que suscita nuestro interés por las dinámicas, dispositivos y procesos de establecimiento y desarrollo de competencias profesionales docentes, que aseguren:

- el desempeño de calidad de las funciones y tareas específicas,
- la cualificación profesional del docente,
- la significación para su actividad profesional, y
- la preparación necesaria para ello.

Así se viene haciendo explícito para los distintos sectores productivos en la *Ley Orgánica 5/2002, de 19 de junio, de las cualificaciones y la formación profesional*.

Trasponiendo la posición psico-sociológica aportada especialmente por Wittorski (1997), en la confluencia de mejora de la calidad de la E&F y de la efectividad de los docentes *de* y *en* LE, nos confrontamos a dos orientaciones básicas que en el informe de Caena (2011)<sup>20</sup> son enunciadas por Hagger & McIntyre (2006) como sigue: “the capability of systematic assessment of one’s own professional knowledge and practices on the basis of a wide range of criteria coming from practice,

---

<sup>18</sup> Expuestos en el Appendix V. *Learning methods and activities* en Beacco *et al.* (2010, 2016).

<sup>19</sup> Tal y como se plantea desde la Introducción y en el Capítulo 2 de esta Tesis Doctoral.

<sup>20</sup> En dicho informe encontramos una revisión de la literatura en torno a la calidad en el DPdC.

theory and research; critical and responsive attitudes to innovation and professional improvement” (p.16).

Esa evaluación sistemática del propio conocimiento y práctica profesional, y esa actitud crítica y receptiva a la innovación y a la mejora profesional en el desempeño mismo del trabajo o de las actuaciones profesionales de los docentes, son generadoras de las competencias requeridas y eventualmente de otras nuevas (emergentes), lo que en cierta manera es considerada una *autoformación*, como la de un *autodidacta* (Tremblay, 1996).

### **3.2.1. Contextualización normativo-institucional de la formación del docente de y en Lenguas extranjerasy**

Es en relación con la implementación de la actual ley de educación (LOMCE)<sup>21</sup> como, en materia de competencias profesionales docentes, observamos la propuesta de un *Modelo de competencias profesionales del profesorado (Modelo)* (Junta de Castilla y León, 2011a).

Se trata de otro instrumento de referencia al servicio de la profesionalización del docente especialista de la enseñanza *de y en LE*, por cuanto engloba competencias de alto grado de heterogeneidad y complementariedad, en respuesta a la amplia gama de responsabilidades emergentes que le atañen. Se propone un conjunto de diez, clasificadas en correspondencia con los componentes denominados: saber, saber ser y saber hacer, junto a ese saber ser/estar que integra en ese componente relacional propio del saber convivir que desveló Delors (1996), una determinación personal profesional relativa al DP. Se enumeran como tomamos textualmente del documento institucional<sup>22</sup>:

- 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

---

<sup>21</sup> La Ley Orgánica vigente se está implementando actualmente en su totalidad en la Comunidad Autónoma de Castilla y León, conforme a un proceso gradual por niveles y cursos escolares; razón por la que nuestro centro de atención se sitúa sobre las claves que el *Modelo* (Junta de Castilla y León, 2011a) y los *planes* aportan en relación con la formación continua del profesorado.

<sup>22</sup> En: [http://csfp.centros.educa.jcyl.es/sitio/upload/Modelo\\_de\\_Competencias\\_Profesionales\\_del\\_Profesorado\\_Definitivo\\_JCyL.pdf](http://csfp.centros.educa.jcyl.es/sitio/upload/Modelo_de_Competencias_Profesionales_del_Profesorado_Definitivo_JCyL.pdf)

- H. Competencia comunicativa y lingüística
- I. Competencia digital (TIC) y
- J. Competencia social-relacional.

Se define y describe cada una de ellas –en un repertorio de *conocimientos, capacidades, habilidades y destrezas, actitudes, comportamientos*<sup>23</sup> para configurar el *Modelo*, inspirado en los cuarenta elementos<sup>24</sup> que propusieron Kelly *et al.* (2004) en su momento, tal y como reproducimos a modo de síntesis en el Cuadro 3.1.

*Cuadro 3.1.*

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

COMPONENTES COMPETENCIALES	COMPETENCIAS -Sus elementos-
<i>Saber</i>	<p>A. <b>Competencia científica</b>  <a href="http://csfp.centros.educa.jcyl.es/sitio/upload/cientifica_def.pdf">http://csfp.centros.educa.jcyl.es/sitio/upload/cientifica_def.pdf</a></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>1. Conocimiento en el área de Educación.</li> <li>2. Conocimiento en las áreas, materias y módulos curriculares.</li> <li>3. Gestión del conocimiento.</li> </ul>
<i>Saber ser</i>	<p>B. <b>Competencia intra e interpersonal</b>  <a href="http://csfp.centros.educa.jcyl.es/sitio/upload/intra_e_interpersonal_def.pdf">http://csfp.centros.educa.jcyl.es/sitio/upload/intra_e_interpersonal_def.pdf</a></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>4. Habilidades personales.</li> <li>5. Acción Tutorial.</li> <li>6. Orientación.</li> <li>7. Gestión y Promoción de valores.</li> </ul>
<i>Saber hacer qué</i>	<p>C. <b>Competencia didáctica</b>  <a href="http://csfp.centros.educa.jcyl.es/sitio/upload/didactica_def.pdf">http://csfp.centros.educa.jcyl.es/sitio/upload/didactica_def.pdf</a></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>8. Programación.</li> <li>9. Didácticas específicas de áreas, materias y módulos.</li> <li>10. Metodología y Actividades.</li> <li>11. Atención a la diversidad.</li> <li>12. Gestión del aula (espacios de aprendizaje).</li> <li>13. Recursos y materiales.</li> <li>14. Evaluación.</li> </ul> <p>D. <b>Competencia organizativa y de gestión del Centro</b>  <a href="http://csfp.centros.educa.jcyl.es/sitio/upload/organizativa_def.pdf">http://csfp.centros.educa.jcyl.es/sitio/upload/organizativa_def.pdf</a></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>15. Normativa.</li> <li>16. Organización, planificación, coordinación (desempeño de puestos específicos).</li> <li>17. Gestión de calidad.</li> </ul> <p>E. <b>Competencia en gestión de la convivencia</b>  <a href="http://csfp.centros.educa.jcyl.es/sitio/upload/gestion_convivencia_def.pdf">http://csfp.centros.educa.jcyl.es/sitio/upload/gestion_convivencia_def.pdf</a></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>18. Promoción de la convivencia.</li> <li>19. Mediación, resolución de conflictos.</li> <li>20. Control de la convivencia.</li> </ul>

<sup>23</sup> Disponibles en el epígrafe *ENLACES PARA DESCARGA DE DOCUMENTOS COMPETENCIAS DEL PROFESORADO*, de [http://csfp.centros.educa.jcyl.es/sitio/index.cgi?wid\\_item=66&wid\\_seccion=10](http://csfp.centros.educa.jcyl.es/sitio/index.cgi?wid_item=66&wid_seccion=10)

<sup>24</sup> Designan un referencial vinculado a la importancia del estatus profesional propio, cuya lógica es concretada por Madrid Fernández (2004) desde el ámbito del área de conocimiento de Didáctica de la Lengua y la Literatura, en el estudio que aporta sobre la importancia de las *características individuales*.

<b>Saber hacer cómo</b>	<p><b>F. Competencia en trabajo en equipo</b>  <a href="http://csfp.centros.educa.jcyl.es/sitio/upload/trabajo_en_equipo_def.pdf">http://csfp.centros.educa.jcyl.es/sitio/upload/trabajo_en_equipo_def.pdf</a></p> <p>21. Actitudes de cooperación y colaboración.      22. Participación e implicación en Proyectos comunes.      23. Técnicas de trabajo en grupo.      24. Toma de decisiones. Asunción de responsabilidades.</p> <p><b>G. Competencia en innovación y mejora</b>  <a href="http://csfp.centros.educa.jcyl.es/sitio/upload/Innovacion_y_mejoradef.pdf">http://csfp.centros.educa.jcyl.es/sitio/upload/Innovacion_y_mejoradef.pdf</a></p> <p>25. Afrontamiento del cambio.      26. Investigación.      27. Diagnóstico y evaluación.      28. Realización y ejecución de propuestas.</p> <p><b>H. Competencia comunicativa y lingüística</b>  <a href="http://csfp.centros.educa.jcyl.es/sitio/upload/Ling_comunicativa_def.pdf">http://csfp.centros.educa.jcyl.es/sitio/upload/Ling_comunicativa_def.pdf</a></p> <p>29. Gestión de la información y transparencia.      30. Expresión y comunicación.      31. Destrezas comunicativas en lengua propia.      32. Destrezas lingüístico-comunicativas en lenguas extranjeras.</p> <p><b>I. Competencia digital (TIC)</b>  <a href="http://csfp.centros.educa.jcyl.es/sitio/upload/digital_def.pdf">http://csfp.centros.educa.jcyl.es/sitio/upload/digital_def.pdf</a></p> <p>33. Conocimiento de las tecnologías.      34. Uso didáctico de las mismas.      35. Desarrollo profesional y de gestión.      36. Aspectos actitudinales y éticos.</p>
<b>Saber estar</b>	<p><b>J. Competencia social-relacional</b>  <a href="http://csfp.centros.educa.jcyl.es/sitio/upload/social_relacional_def.pdf">http://csfp.centros.educa.jcyl.es/sitio/upload/social_relacional_def.pdf</a></p> <p>37. Equidad.      38. Habilidades sociales.      39. Habilidades relacionales.      40. Gestión de la participación.</p>

Y es en función del aprendizaje a lo largo de la vida –tomado como determinación que sustenta la formación del profesorado–, como se publican *Planes* con el carácter esencial de itinerarios formativos.

Citamos, pues, el *Plan de formación del profesorado en Lenguas extranjeras (Plan)* de la Junta de Castilla y León (2011b), en el que se propone su articulación en torno a: “La dimensión didáctica, la dimensión lingüístico-comunicativa y la dimensión de desarrollo profesional” (p. 3).

Como documento de nueva creación y revisión del anterior publicado en 2011, existe el *Plan* elaborado por el Centro de Formación del Profesorado en Idiomas (CFPI)<sup>25</sup> (2015) que, como se indica, está “basado en las concreciones normativas europeas, nacionales y regionales actuales respecto a la enseñanza de lenguas extranjeras y a la

<sup>25</sup> Centro de referencia autonómico en la formación permanente del profesorado en LE y aumento de la competencia lingüística y comunicativa, en función de la ORDEN EDU/1056/2014, de 4 de Diciembre, junto a otras iniciativas regionales para, tal y como se especifica, responder a las necesidades de los distintos perfiles de centro y docentes que asumen medidas para promocionar la enseñanza de LE.

formación del profesorado que han sufrido modificaciones recientes, lo que implica su actualización” (p. 6).

Efectivamente, esta propuesta comprende “actividades dentro de itinerarios formativos específicos” (*Íbid.*, p. 5) –en concreto, cinco “coincidentes con tres perfiles distintos de docentes y dos perfiles de centros” (*Íbid.*, pp. 16-17)–, delimitados como: docentes no especialistas, docentes especialistas en Lenguas extranjeras; docentes AICLE/CLIL/EMILE bilingües; centros bilingües; centros con Proyecto Lingüístico de Centro.

Al mismo tiempo, combina vías, cauces y modalidades, acordes y en respuesta a disposiciones oficiales de diverso rango, a saber:

- a) La *LOMCE*, que regula la E&F obligatoria y postobligatoria a nivel nacional.
- b) La *ORDEN ECD/65/2015, de 21 de enero, por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la educación primaria, la educación secundaria obligatoria y el bachillerato*.

Y a tenor de la citada ley, la LOMCE, se asiste a la normativa reguladora de la formación del profesorado de idiomas en el ámbito regional de la Comunidad Autónoma de Castilla y León, a través de:

- El *DECRETO 51/2014, de 9 de octubre, por el que se regula la formación permanente del profesorado de enseñanzas no universitarias que presta sus servicios en centros docentes sostenidos con fondos públicos en la Comunidad de Castilla y León, en su primer artículo, considera la formación permanente*.
- La *ORDEN EDU/1056/2014, de 4 de diciembre, por la que se regula la organización y funcionamiento de la Red de formación y la planificación, desarrollo y evaluación de la formación permanente del profesorado de enseñanzas no universitarias que presta sus servicios en centros docentes sostenidos con fondos públicos en la Comunidad de Castilla y León*. Orden recientemente modificada por la *ORDEN EDU/1019/2016, de 30 de noviembre*.
- La *ORDEN EDU/1057/2014, de 4 de diciembre, por la que se regulan las modalidades, convocatoria, reconocimiento, certificación y registro de las actividades de formación permanente del profesorado de enseñanzas no universitarias que presta sus servicios en centros docentes sostenidos con fondos públicos en la Comunidad de Castilla y León organizadas por la Red de formación y se establecen las condiciones de reconocimiento de las actividades de formación organizadas por otras entidades*. Esta Orden se encuentra recientemente modificada por la *ORDEN EDU/1020/2016, de 30 de noviembre*.

Se añaden a estos documentos las convocatorias de certificación y de selección de planes personales de formación permanente de equipos de profesores.

Son esos factores constitutivos –a modo de variables–, los que describimos en el Cuadro 3.2. por cuanto que, desde su carácter extrínseco, delimitan la configuración de la formación permanente y el DP del profesorado de LE en Castilla y León.

*Cuadro 3.2.*

*Planificación de la formación permanente para el profesorado de idiomas en Castilla y León, ámbitos y participantes*

VARIABLES CONSTITUTIVAS DEL PLAN DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO EN LENGUAS EXTRANJERAS			
Vías de formación	Cauces de formación	Itinerarios de formación	Modalidades de formación
<i>Red de Formación del Profesorado</i>	<i>Plan de formación del Profesorado de Lenguas Extranjeras</i>		
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Consejería de Educación</li> <li>▪ Direcciones provinciales</li> <li>▪ CFIE</li> <li>▪ CFPI (CF idiomas)</li> <li>▪ Centros docentes</li> </ul>			
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Plan autonómico de formación</li> <li>▪ Planes provinciales de formación</li> <li>▪ Planes de actuación de los CFIE</li> <li>▪ Planes de formación de centro</li> <li>▪ Planes personales de formación permanente de equipos de profesores</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Para docente no especialista</li> <li>▪ Para docente especialista en LE</li> <li>▪ Para docente AICLE/CLIL/EMILE/bilingüe</li> <li>▪ Para un Centro bilingüe</li> <li>▪ Para un Centro con Proyecto Lingüístico de Centro</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Cursos</li> <li>▪ Seminarios</li> <li>▪ Grupos de trabajo</li> <li>▪ Congresos</li> <li>▪ Proyectos de: <ul style="list-style-type: none"> <li>- formación en centros</li> <li>- innovación educativa</li> <li>- investigación</li> </ul> </li> <li>▪ Procesos de autoformación</li> <li>▪ Otras que la Consejería de Educación determine</li> </ul> <p><b><u>Carácter</u></b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Presencial,</li> <li>- A distancia</li> <li>- <i>On-line</i></li> <li>- Sistema mixto</li> <li>- En Castilla y León/ en el extranjero<sup>26</sup></li> </ul>
Ámbitos de formación			
Dimensiones			Módulos/Actividades
Dimensión lingüístico-comunicativa	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Las propias destrezas lingüísticas en LE</li> <li>▪ Conocimientos teóricos relativos a la LE (Lingüística, Cultura, Adquisición de una L2, etc.)</li> <li>▪ Habilidades sociales</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ De formación presencial</li> <li>▪ De aplicación</li> </ul>
Dimensión didáctica	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Actualización e innovación metodológica/didáctica</li> <li>▪ Metodología AICLE/CLIL/EMILE</li> <li>▪ Currículo integrado</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ De trabajo colaborativo</li> </ul>
Dimensión de desarrollo profesional <sup>27</sup>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Programas europeos</li> <li>▪ TIC en el Aula de idiomas/Trabajo colaborativo en entornos virtuales</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ De formación en otros entornos</li> </ul>
Participantes			
<u>Responsables</u>		<u>Destinatarios</u>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Director/a</li> <li>▪ Coordinador/a</li> <li>▪ Ponente</li> <li>▪ Tutor</li> </ul>		Profesorado de enseñanzas no universitarias, que preste o haya prestado sus servicios en centros docentes sostenidos con fondos públicos en la Comunidad de Castilla y León	

<sup>26</sup> Lo cual obedece a ese otro principio según el que la movilidad se considera componente central de los Programas de formación con fines de DP.

<sup>27</sup> Si bien se contempla la dimensión de DP vinculada a tres ámbitos de formación, se considera que debiera abrazar a todos ellos.

Se trata pues de dos instrumentos de DP que marcan el itinerario profesional del docente *de* y *en* LE y, consecuentemente, de referentes para su DPdC.

### **3.2.2. Panorama de los ámbitos formativos para el docente *de* y *en* Lenguas extranjeras: datos y cifras**

En relación con ese *Modelo* y los sucesivos *planes* podemos tratar algunos datos y cifras de los últimos años, desde su significatividad.

Remontándonos a la década 2000-2010, los datos de los distintos informes recogen las cifras relativas al número de cursos y de participantes por cada vía de formación. Los ilustramos en el Cuadro 3.3. siguiente:

*Cuadro 3.3.*

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

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

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

#### **3.2.2.1. Balance evolutivo**

En las Memorias que recogen los resultados de los planes (CFPI, 2015) en los diferentes cursos se observa una modesta mejora de la oferta relativa a la formación en LE. De hecho, se observa en el curso 2014/2015, en relación con el anterior, una mejora que representa el 4 % en la oferta de plazas: 9.382 plazas, en la que participaron 7.073 docentes en 434 actividades. Lograron obtener la certificación 4.638 docentes. Dicha

mejora se traduce en un aumento del 23 % de plazas ofertadas; en un aumento del 14 % en docentes participantes.

En este orden de cosas, asistimos a una valoración de 8,3 puntos sobre 10, otorgada a la formación en LE en Castilla y León durante el curso 2014/2015.

En el siguiente Gráfico 3.1. se ilustran los datos de esa formación de docentes *de* y *en* LE en el curso 2014/2015, recogidos en la Memoria del Plan (CFPI, 2015), con el desglose del número de actividades, horas, plazas, participantes y certificaciones.

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

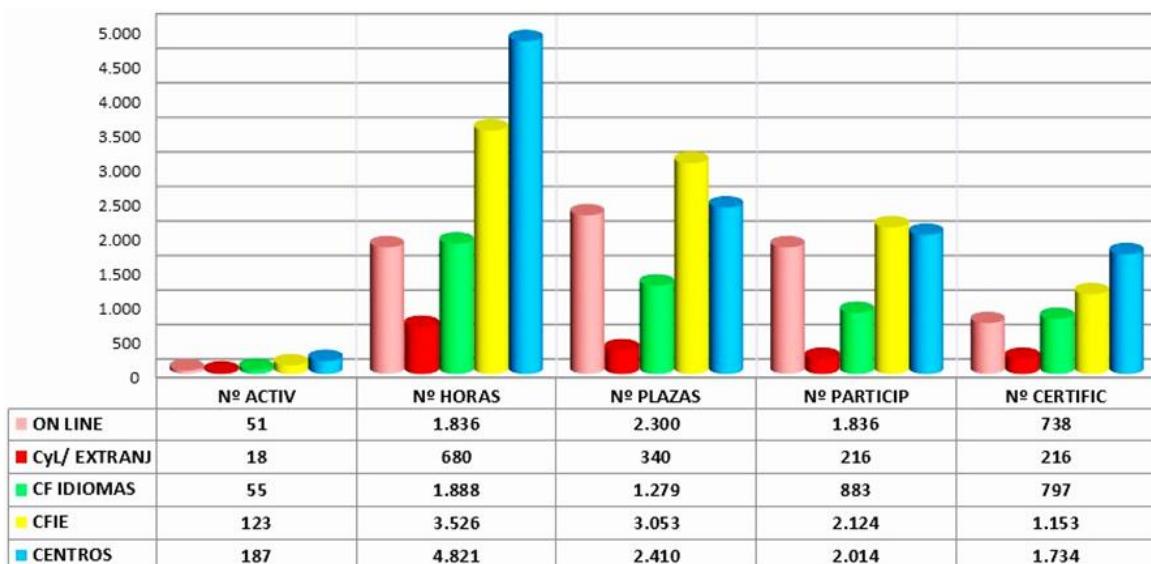


Gráfico 3.1. Datos y cifras de la formación en LE en el curso escolar 2014/2015. (Tomado de la Memoria del *Plan* para el curso 2014/2015, Consejería de Educación, JCyl, 2015)

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

### **3.2.2.2. Participación de los docentes de y en Lenguas extranjeras en la formación sobre la dimensión lingüístico-comunicativa. Programas y habilitación**

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

A este respecto, nos remontamos a los datos y cifras del curso escolar 2012/2013 que revelan que se admitió al procedimiento de acreditación en lengua inglesa a 1.261 docentes de Castilla y León. Conforme a dicho procedimiento –consistente en la realización de una prueba oral y escrita de dominio de la lengua– obtuvieron la habilitación lingüística 701. Conforman el 55 % de todos los docentes inscritos, revelándose que el 21 % no superó dicha prueba (262 docentes) y el 24 % renunció o abandonó (298 docentes). A esto cabe añadir un dato significativo relativo a la titularidad escolar de la que provienen los docentes en ejercicio que optaron por la realización del curso: se acreditó un 29 % de docentes de centros públicos y un 22 % de docentes de centros concertados.

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

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

- los Centros de Formación del Profesorado e Innovación Educativa (CFIE),
- el Centro de Formación del Profesorado en Idiomas (CFPI),

- los convenios de colaboración de las Universidades públicas de Castilla y León,
- la Consejería de Educación.

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

Por lo que se refiere a la Competencia H. –Competencia comunicativa y lingüística– del *Modelo* (Junta de Castilla y León, 2011a) ha resultado ser atendida en el 14 % de toda la actividad formativa ofertada (3.612 actividades).

En relación con el desarrollo de la citada Competencia H. se muestra, en el Cuadro 3.4., la distribución de actividades, horas y participantes en el Plan del quinquenio 2010/2015. Todos ellos se acompañan de sus respectivas relaciones porcentuales de presencia en el *Plan* citado.

#### *Cuadro 3.4.*

*Distribución de actividades, horas y participantes en el Plan del quinquenio 2010/2015, en relación con la formación en Competencia comunicativa y lingüística*

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

Y dirigiendo la atención hacia el contexto de orden local, correspondiente al área territorial NUT tipo 3, es preciso señalar que esta Competencia H tan solo se atiende en el 12 % de las 692 actividades realizadas conforme a la oferta de 2014/2015. Se contabilizan 889 los docentes *de y en* LE que se han formado al desarrollo de esta Competencia H, del total de los 8.893 profesores participantes<sup>28</sup>.

<sup>28</sup> Cuya significatividad reside en que, en la provincia de Valladolid, el contingente de profesorado funcionario ocupado de la enseñanza y aprendizaje *de y en* LE corresponde en:

- Educación Primaria, a 194 de lengua inglesa, 4 de lengua francesa y 90 en Programas “secciones bilingües” y Programas “Convenio MECD-British Council”; y

### 3.2.2.3. Participación de los docentes de y en Lenguas extranjeras en la formación sobre la dimensión didáctica y de desarrollo profesional

De la Encuesta Europea de Población Activa, realizada por la oficina estadística de la Comisión Europea (Eurostat), accedemos a un dato que nos muestra el porcentaje de docentes entre 25 y 64 años que ha participado en actividades de E&F permanente en el año 2013. En España, representa al 11.1 %, situado entre el máximo valor alcanzado por Suecia (28.1 %) y, el mínimo, correspondiente a Bulgaria (1.7 %). Asimismo, el porcentaje de población española de 18 a 24 años, que en el mismo año no ha participado de actividades de E&F, se sitúa en el 23.6 %.

El informe español del estudio TALIS (2013) titulado *Estudio internacional de la enseñanza y el aprendizaje* ha publicado, a través del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2014), un gráfico que revela el “Porcentaje de profesores que, en la media de los países OCDE y España, declaran participar en distintos tipos de actividades de desarrollo profesional” (p. 83). Lo reproducimos en el Gráfico 3.2.:

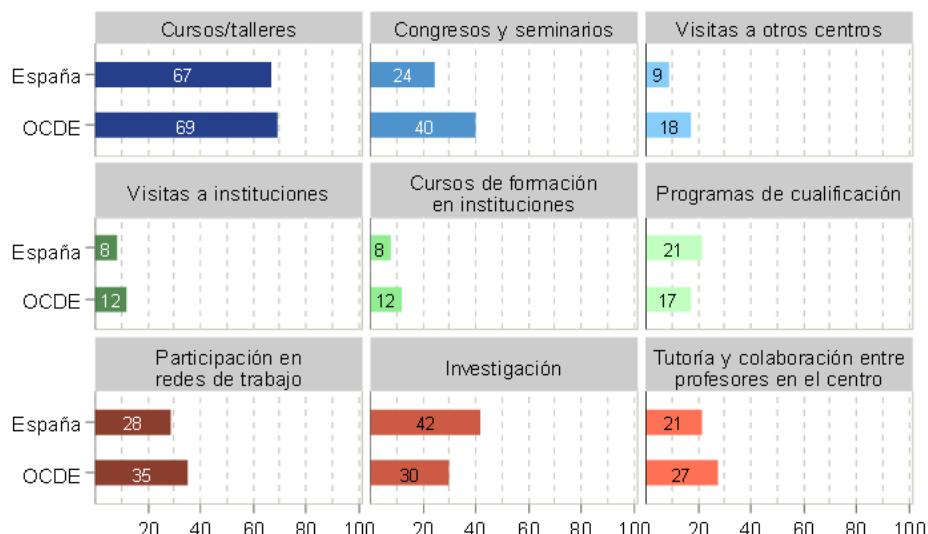


Gráfico 3.2. Porcentaje de profesores que participan de actividades de DP en España, en comparación con la media de países de la OECD (Tomado de OECD, 2014, p. 83)

El balance de actuaciones de la VIII legislatura autonómica de Castilla y León (2011-2015), llevado a cabo por la Dirección General de Innovación Educativa y Formación del Profesorado, aporta los datos y cifras sobre: a) el número de actividades

- Educación Secundaria Obligatoria, a 126 entre todas las lenguas ofertadas y 50 en Programas “secciones bilingües” y Programas “Convenio MECD-British Council” (Fuente: Área de Programas Educativos de la Dirección Provincial de Educación de Valladolid).

de formación planteadas tanto para el profesorado generalista como para los docentes *de* y *en* LE, y b) el número de docentes participantes.

Extraemos aquellos datos y cifras ilustrativos de la participación de los docentes *de* y *en* LE en ámbitos formativos localizados en el NUT tipo 2, nos lleva a considerar su recogida en el siguiente Cuadro 3.5.

*Cuadro 3.5.*

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

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

### **3.3. La dimensión cualificación de competencias en el proceso de desarrollo profesional del docente *de* y *en* Lenguas extranjeras. Referenciales y procedimientos**

La consideración de la dimensión formativa de *aprendizaje de competencias* tiene su complemento lógico en la certificativa, de *cualificación de competencias*. Es otra de las prioridades de los principios comunes europeos, European Commission (2005b): “recognition of the competences and qualifications of teachers” (...), “within the broader context of education policy in general” (p. 2).

Al respecto nos encontramos con precisiones que, desde la perspectiva de la Sociología del trabajo, ha emitido Demainly (1987) advirtiendo que ‘La notion de

<sup>29</sup> Tal y como indica el propio documento de balance en una nota al margen, en la celda titulada Regional se registra el número de actividades que fueron organizadas por los tres centros regionales (CSFP, Centro Regional de Formación del Profesorado y CFPI) para los docentes de todo el NUT tipo 2. Así pues, las casillas de esa celda –pertenecientes al número de participantes– aparecen en blanco, al ya haberse contabilizado el número de docentes en cada una de las provincias, incluyéndose a aquellos que participaron en programas europeos.

qualification joue une forte emprise sur la profession d'enseignant" (p. 59). Lo cual, en la perspectiva de la inserción e integración profesional<sup>30</sup> de estos docentes *de y en LE*, como para cualquier otra profesión, nos lleva a insistir en que la cualificación como se indica en Tissot (dir.) *et al.* (2014) contempla "los requisitos para el empleo: competencias, aptitudes y conocimientos necesarios para desempeñar las tareas específicas asociadas a un puesto de trabajo concreto" (p. 202). Se subraya además que "confiere un reconocimiento oficial del valor de los resultados de aprendizaje en el mercado de trabajo y en la educación y formación" (*Íbid.*, p. 202), pudiendo "facultar legalmente a una persona para el desempeño de una profesión" (*Íbid.*, p. 202).

Cabe añadir a estas precisiones que, además, se advierte el matiz de tratarlas como:

...un resultado que se obtiene cuando un organismo competente establece que una persona ha logrado los resultados de aprendizaje correspondientes a un nivel determinado y/o posee las competencias necesarias para ejercer un empleo en un campo de actividad profesional específico (*Íbid.*, p. 202).

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

- Bien como una vía para adquirir la condición de profesional; lo cual cabe entender que se inscribe en la lógica de la profesionalidad del docente *de y en LE*, quien ha de disponer de las competencias profesionales que le son propias.
- Bien como una entidad física o material que permitiría acreditar y certificar al docente *de y en LE* para ejercer su labor profesional; que se inscribiría en la lógica del profesionismo.

Si trasponemos igualmente las concepciones en torno a las cualificaciones en el ámbito del ejercicio profesional, retomamos las consideraciones que en su momento realizó Imbernón (1994) sobre la "desprofesionalización" y la "descualificación" (p. 149) del profesorado, y accedemos a dos hechos identificables y problemáticos, que ya apuntamos en el Capítulo 2 desde la óptica de la inadecuación o desajuste de competencias:

---

<sup>30</sup> Inserción e integración profesional en las instituciones de E&F que les empleen, tal y como se enumera en European Commission (2005b).

- Por una parte, a la *infracualificación*, referida –tal y como se sostiene en Tissot (dir.) *et al.* (2014)– a la “situación en la que una persona posee un nivel de cualificación inferior al exigido en el puesto de trabajo que desempeña” (p. 279); situación que puede ser temporal o permanente.

Esta definición nos remite a la idea de carencia o escasez de cualificaciones que corresponde a la “situación en la que la demanda de competencias (...) resulta insuficiente para satisfacer la demanda del mercado de trabajo” (*Íbid.*, pp. 238-239). Puede ser consecuencia de “una oferta de educación y formación insuficiente; desequilibrios geográficos de la oferta; acontecimientos que inciden en la estructura de la economía; la falta de atractivo de determinadas profesiones (condiciones de trabajo difíciles, remuneración escasa, reconocimiento social insuficiente)” (*Íbid.*, pp. 238-239).

- Por otra parte, a la *sobrecualificación*, entendida como la suma y el valor de cualificaciones que los individuos pueden poseer, en función de las del perfil profesional demandadas para el puesto de trabajo requerido. Es contemplada como toda “situación en la que una persona posee un nivel de cualificación superior al exigido en el puesto de trabajo que desempeña” (*Íbid.*, p. 190); pudiendo igualmente extinguirse o permanecer su condición en el tiempo.

Todo ello nos confronta al principio del reconocimiento apropiado de las cualificaciones (European Commission, 2008), en virtud de la corriente internacional que –desde la década de los 90–, se promueve por la National Commission on Teaching on America's Future. Según se expone en Cheng, Chow & Tsui (eds.) (2001):

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

Estos planteamientos, desde la posición de responsables universitarios del movimiento de la profesión del docente *de y en LE*, implican la modernización del apoyo a este sector de especialistas, revalorizar y atender a sus cualificaciones profesionales, organizando, ampliando y adecuando su formación en torno a los componentes competenciales específicos, existentes y ante todo emergentes. Se pretende como corresponde, comprender y construir de forma individual o colectiva su DP a lo largo de su trayectoria profesional.

### **3.3.1. Del Marco Europeo de Cualificaciones para el aprendizaje permanente a los marcos nacionales y sectoriales**

Se está recorriendo todo un camino para garantizar que el estatus profesional docente, su formación a lo largo de la vida profesional, sus cualificaciones, encuentren respaldo en las determinaciones derivadas del citado EQF – MEC.

Es por lo que se pone en valor a los denominados *referenciales de competencias*, cuya identificación y análisis nos concierne, por cuanto que procedentes de las dinámicas europeas, subsidiariamente implican a los contextos organizativos curriculares *macro*, *meso* o *micro* (nacionales, regionales y locales), a los que se ha venido expresando la urgencia de las reformas para el logro de la estrategia de Lisboa (Comunicación a la Comisión 11.11.2003, E&F 2010). Se convierten en instrumentos y, a la vez, en medios para establecer procesos de evaluación de las competencias profesionales requeridas. Provienen de decisiones políticas, se operativizan por instancias administrativas y académicas –institucionales e institucionalizadas–, encargadas del control y la tutela de esa profesionalización de los docentes, en nuestro caso, de aquellos implicados en la enseñanza y aprendizaje *de* y *en* LE.

Su especificidad determina una vinculación, en gran medida, al EEES –a las universidades–, para acompañar ese reconocimiento de cualificación profesional que se desvela a través, por ejemplo de las *Conclusiones del Consejo, de 26 de noviembre de 2009, sobre el desarrollo profesional de profesores y directores de centros docentes*.

Tal y como se desprende del EQF – MEC<sup>31</sup>, esas cualificaciones deben realizarse, como ya anticipamos, en relación con los MNC y MSC, al servicio de las reiteradas peticiones de los Estados miembros de disponer de un marco común para aumentar la transparencia, la comparabilidad y la transferibilidad de las cualificaciones de los ciudadanos europeos.

Esa transparencia se contempla en Tissot (dir.) *et al.* (2014) como el “grado de visibilidad y de claridad de las cualificaciones, sus contenidos y su valor en el mercado

---

<sup>31</sup> Como ya reseñamos, su promulgación definitiva tiene lugar con la *Recomendación (2008/C 111/01) del Parlamento Europeo y del Consejo, del 23 de abril de 2008*, en consonancia con el hecho de que ha nacido oficialmente de la propuesta realizada por la Comisión Europea en 2004, enviada a consulta a los Estados miembros de la UE.

(sectorial, regional, nacional o internacional) de trabajo y en los sistemas educativos y formativos” (p. 275). Y la transferibilidad se refiere al “grado en que resulta posible seguir utilizando conocimientos, destrezas y competencias en un nuevo entorno profesional o educativo, y/o lograr su validación y certificación” (*Íbid.*, p. 272).

Aún más, en la nota anexa a la definición principal encontramos que:

...está compuesto por un conjunto de ocho niveles de referencia formulados en términos de resultados de aprendizaje (...) abarcan toda la gama de cualificaciones, desde las que acreditan competencias, destrezas y conocimientos básicos hasta las obtenidas al máximo nivel posible universitario o de formación profesional (*Íbid.*, p. 92).

- *Los marcos nacionales (MNC)*

En el nivel estructural y organizativo curricular de orden nacional –macro–, el Marco Español de Cualificaciones para el aprendizaje a lo largo de la vida (MECU) corresponde, con carácter subsidiario, a la concreción del EQF – MEC.

Posee sus propios procedimientos de reconocimiento<sup>32</sup> de cualificaciones profesionales y de validación<sup>33</sup> de aprendizajes y, entre sus funciones principales –que afectan al docente especialista de la enseñanza *de y en LE*– cabe señalar:

-Su importante contribución al reconocimiento de cualificaciones en el contexto nacional –obtenidas a través del aprendizaje formal, no formal e informal y de la experiencia–, comparándolo con el de Europa.

-Su poder de dinamización de los procesos de cualificación de aprendizajes adquiridos a lo largo de la vida, por cuanto que integra la validación de los mismos en

---

<sup>32</sup> Comprende las cualificaciones obtenidas tanto dentro como fuera del propio sistema educativo español. Las obtenidas dentro del sistema educativo español se reconocen conforme a las enseñanzas formales que la LOMCE regula, a saber: Educación Infantil, Educación Primaria, Educación Secundaria Obligatoria, Formación Profesional, Bachillerato, Enseñanzas universitarias, Enseñanzas artísticas, Enseñanzas deportivas y Enseñanzas de idiomas. Las cualificaciones obtenidas fuera del sistema educativo se reconocen mediante certificados de profesionalidad y carnés profesionales, expedidos por los Ministerios competentes al efecto.

<sup>33</sup> Según el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, el procedimiento de validación de aprendizajes adquiridos formalmente o por la experiencia (VAE), incluye:

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

España mediante el reconocimiento oficial de experiencias y cualificaciones o mediante la certificación correspondiente de formación.

-Su carácter informativo, por dar cuenta del nivel específico de cualificación tanto a los propios docentes especialistas, como a los empleadores, a las entidades y organismos de formación (CSFP, CFIE, CFPI, etc.), en comparación con los niveles demandados en el mercado de trabajo para un desempeño profesional concreto.

- *Los marcos sectoriales (MSC)*

Tal y como se ilustra gráficamente en la Figura 3.1. que sigue, tomada de la plataforma del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, observamos la estructura y las relaciones de interdependencia entre el marco internacional que constituye el EQF – MEC, y los nacionales (MNC) y sectoriales (MSC). Conforme al proceso de Bolonia y a las estrategias de empleabilidad y movilidad internacional, y como reflejo del QF-EHEA, el Marco Español de Cualificación para la Educación Superior –MECES– contempla cuatro niveles de cualificación, a saber: Técnico Superior (nivel 1), Grado (Nivel 2), Máster (Nivel 3) y Doctor (Nivel 4), como consta en la disposición oficial de su regulación: el *Real Decreto 1027/2011, de 15 de julio, por el que se establece el Marco Español de Cualificaciones para la Educación Superior*.

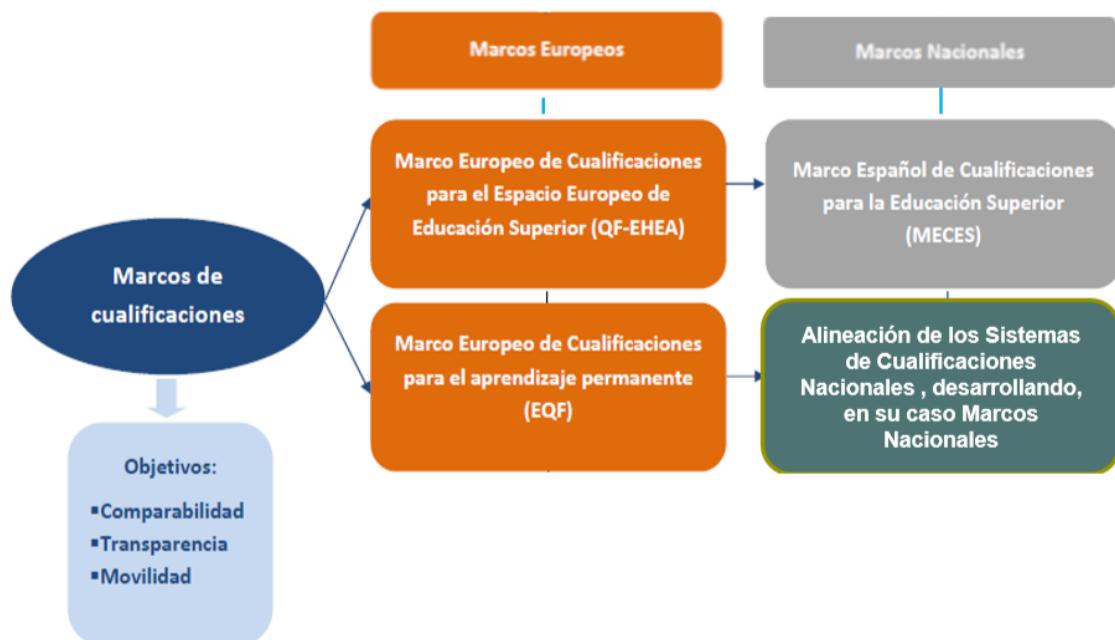


Figura 3.1. Estructura y relación entre los marcos de cualificaciones profesionales (Tomado de la web del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte)

Al servicio de los aspectos planteados, un marco de cualificación relativo a los especialistas de la enseñanza y aprendizaje *de* y *en* LE constituiría un marco sectorial nacional alineado con el EQF – MEC, tal y como ilustramos en la Figura 3.2.:



Figura 3.2. Hacia un marco sectorial de cualificación para los especialistas de la enseñanza *de* y *en* LE

### **3.3.2. De los marcos referenciales a la concepción de un *metamarco* para el docente *de* y *en* Lenguas extranjeras**

Nos aproximamos a los instrumentos de diverso orden referenciales de competencias que, en la óptica de la construcción de marcos sectoriales, se nos muestran altamente potenciales, por cuanto que contienen y describen las competencias consideradas principales y necesarias para los docentes que se ocupan de la enseñanza y el aprendizaje *de* y *en* LE.

Se inscriben, en gran medida, en la tradición de las competencias profesionales de los docentes generalistas establecidas desde los trabajos de expertos como los de Perrenoud (2004a), Allen & van der Velden (eds.) (2007), Martinet, Raymond & Gauthier (2004) entre otros, o de organismos como la European Commission (2013b).

Su alto grado de oportunidad les convierte en un objeto de estudio de interés, según da prueba de ello el Proyecto *Towards a common European framework of reference for language teachers*<sup>34</sup>, en el marco del Programa 2016-2019 *Languages at*

<sup>34</sup> Son miembros del equipo del Proyecto Lukas Bleichenbacher, coordinador (Suiza), Anna Schröder-Sura (Alemania), Francis Goullier (Francia) y Richard Rossner (Reino Unido).

*the heart of learning*, del ECML/CELV. Dicho Proyecto se desarrolla en torno a los siguientes objetivos que tomamos de la plataforma disponible<sup>35</sup>:

1. Better quality language education which meets the needs of all learners as a result of improved initial and in-service language teacher education, and autonomous professional development for language teachers and teachers of all subjects.
2. Greater international transparency and coherence in language teacher education that takes into account the diversity of educational contexts across member states.
3. A deeper understanding and broader awareness of the role all teachers play in developing the linguistic repertoire of their learners.
4. Improved collaboration among teachers working with or through different languages in order to promote and support plurilingualism.
5. Dialogue and greater agreement on the key role that language teachers play in education.

Accedemos a la propuesta de dichos instrumentos referenciales de competencias que aparecen catalogados en número de cincuenta (Anexo 1), según cuatro apartados relativos a:

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

De entre ellos destacamos en el Cuadro 3.6. a continuación, aquellos que se presentan como marcos cuyos descriptores se destinan a los docentes que se ocupan de la enseñanza y aprendizaje de LE. La distribución se realiza ordenándolos cronológicamente por su procedencia y por vocación funcional aplicativa a los diferentes niveles organizativos curriculares *supra, macro y meso*.

---

<sup>35</sup> <http://www.ecml.at/ECML-Programme/Programme2016-2019/tabid/1796/language/en-GB/Default.aspx>

*Cuadro 3.6.*

*Marcos sectoriales para los docentes de LE (Adaptado del repertorio del ECML/CELV, p. 1).*

<b>MARCOS SECTORIALES PARA LOS DOCENTES DE LE</b>	
<b>❑Nivel organizativo curricular internacional - supra</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Kelly, M., Grenfell, M., Allan, R., Kriza, C., &amp; McEvoy, W. (2004). <i>European Profile for Language Teacher Education. A Frame of Reference. Final Report</i>. Southampton: University of Southampton.</li> <li>• ECML (2007). <i>European Portfolio for Student Teachers of Languages – EPOSTL</i></li> <li>• Passepartout Project (2009). <i>Kompetenzbeschreibung für die Grundausbildung für Lehrpersonen, die an der obligatorischen Schule Fremdsprachen unterrichten</i></li> <li>• National Board for Professional Teaching Standards USA (2010). <i>World Languages Standards for teachers of students ages 3-18+</i></li> <li>• Eaquals (2013). <i>The Eaquals Framework for Language Teacher Training and Development</i></li> <li>• ACTOSTL Project (2013). <i>Empowering Student and Initial Language Teachers through Framework-based Portfolios and Can-do Statements (plus observation sheet)</i></li> <li>• EPG Project (2013). <i>The European Profiling Grid</i></li> <li>• Cambridge English (2014). <i>Cambridge English Teaching Framework</i></li> <li>• British Council (2015). <i>Continuing Professional Development (CPD) Framework for teachers</i></li> </ul>	
<b>❑Nivel organizativo curricular nacional - macro</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Instituto Cervantes (2012). <i>Las competencias clave del profesorado de lenguas segundas y extranjeras</i></li> </ul>	
<b>❑Nivel organizativo curricular regional - meso</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Junta de Castilla y León (2011a). <i>Modelo de competencias profesionales del profesorado</i></li> </ul>	

Y destacamos, también ordenados cronológicamente en el Cuadro 3.7., aquellos que se presentan como marcos destinados, específicamente, a los docentes especialistas de la enseñanza *de y en LE*; en los que percibimos –por su procedencia– una vocación funcional aplicativa a nivel organizativo curricular *supra*:

*Cuadro 3.7.*

*Marcos sectoriales específicos para los docentes de y en LE (Tomado del repertorio del ECML/CELV, pp. 1-2)*

<b>Marcos sectoriales específicos para los docentes de y en LE</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Moreau, F. (2006). <i>Compétences spécifiques aux enseignants de DNL (disciplines non-linguistiques) dans les sections bilingues francophones en Pologne</i></li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• ECML (2007). <i>ICCinTE - Developing and Assessing Intercultural Communicative Competence - A Guide for Language Teachers and Teacher Educators</i></li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Anglo-French Bilateral Piloting Committee (2007). <i>Cadre commun d'objectifs / Common reference framework</i></li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• BALEAP (2008). <i>Competency Framework for Teachers of English for Academic Purposes</i></li> </ul>

• Järvinen, Heini- Marja ed. (2009). <i>Handbook - Language in Content Instruction (EU project)</i>
• Bertaux, P., Coonan, C.M., Frigols-Martín, M.J., & Mehisto, P. (2010). <i>The CLIL Teacher's Competences Grid</i>
• ECML (2011). <i>European Framework for CLIL Teacher Education</i>
• Alfarådet, the Nordic Adult Literacy Network (2013). <i>Description of Teachers' Competence in initial and functional literacy for adults with non-Nordic mother tongues</i>
• BALEAP (2014). <i>Teaching English for Academic Purposes - CPD Accreditation Scheme Handbook</i>
• PHSG, SUPSI-DFA, HEPL, UNIL (2014). <i>Profession-related Language Competence Profile for Foreign Language Teachers ("Swiss Profiles")</i>
• Miriadi Project (2015). <i>Le Référentiel de compétences en didactique de l'intercompréhension (REFDIC)</i>
• ECML (2015). <i>PEPELINO – European Portfolio for Pre-primary Educators</i>

De la exploración comparativa de estos marcos, se desprende como elemento común compartido la atención a competencias del orden de un DP y del orden de una capacidad de aprendizaje (en el sentido retenido en los documentos ya citados: Comisión Europea, 2005; European Commission, 2005b). Conlleva en sus descriptores la implicación y el compromiso con un DP y un DPdC, pues en ellos se aloja realmente el compromiso con la profesión, la comprensión de la importancia del aprendizaje a lo largo de la vida, la construcción y reconstrucción permanente de la profesionalización y DP (los *Values*).

De forma que, basándonos en los paradigmas configuradores de los marcos sectoriales generales, aportamos la modelización de un marco sectorial de cualificación específico –metamarco<sup>36</sup>– cuya función se advierte ya desde la Comisión Europea (2005) como “...un sistema organizado que permite a los usuarios ver claramente cómo las cualificaciones en diferentes sistemas nacionales o sectoriales se relacionan entre sí” (p. 16). Y se plantea en su definición que:

Un metamarco se puede entender como un medio que permite relacionar unos marcos de cualificaciones con otros, y por tanto, relacionar una cualificación con otra que normalmente se localiza en otro marco. El metamarco tiene como objetivo crear confianza para relacionar las cualificaciones entre los distintos países o sectores, definiendo los principios para los procesos de garantía de la calidad, orientación e información, y para los mecanismos de transferencia y acumulación de créditos de forma operativa, de tal manera que la transparencia necesaria a nivel nacional y sectorial sea posible también a nivel internacional (*Ibid.*, p. 16).

<sup>36</sup>Sometido muy recientemente por el investigador a debate en un Foro internacional, con motivo de los 30 años de Ensino de línguas/Formação de professores de línguas 1986/1987–2016, en la Universidad de Aveiro-Faro (Portugal) (julio de 2017).

Conforme a esta definición inscribimos la modelización de nuestro *metamarco* en ese espacio sectorial fructífero de orden nacional reservado para los especialistas de la enseñanza *de y en LE*, tal y como ilustramos en la Figura 3.3.:



Figura 3.3. Marco sectorial de cualificación específico para los especialistas de la enseñanza *de y en LE* (metamarco)

Basándonos en esta definición, lo concebimos y elaboramos como un dispositivo referencial estratégico de profesionalización y cualificación del docente *de y en LE* a lo largo de su trayectoria profesional, susceptible de ser institucionalizado, por cuanto que:

- Permite la transparencia y la comparabilidad de cualificaciones profesionales de los docentes *de y en LE*, y su utilización como instrumento para la optimización del DP docente, en el sentido de promover la validación de las competencias adquiridas, y servir para el seguimiento, acompañamiento y orientación de los docentes.
- Garantice que abarca la doble perspectiva de desarrollo psico-socio-cognitivo y profesionalizador(a), de forma que no solo sea cuestión de conocimiento, sino también de destrezas y de esa área de competencias específicas (*los Values*).

Es por lo que, para su elaboración estructural y organizativa:

- a) Priorizamos los factores que –correspondientes al sistema del organismo conductual y al de la personalidad–, afectan a la adaptación; es decir, a los rasgos de la capacidad de adaptación y los atributos de la adaptabilidad (como planteamos en el

apartado 2.2. del Capítulo 2, y cuyas correspondencias se muestran en la Figura 2.1. del apartado 2.2.1.).

b) Establecemos los descriptores que corresponden a las competencias vinculadas a la adaptación (según los documentos de referencia consignados), cuya interdependencia y complementariedad se ponen de manifiesto por los términos que las definen. Su articulación funcional se realiza en torno a las dimensiones canónicas de toda competencia: *Conocimientos, Destrezas y Actitudes*, según se muestra en el Cuadro 3.8.

c) Distribuimos las escalas de sus descriptores no reflejando los ocho niveles del EQF – MEC, sino conforme a las cinco etapas de desarrollo de la vida profesional – por años de servicio–, ampliamente compartidas en medio de la diversidad de los sistemas de E&F europeos, y cuyas denominaciones y delimitación están expuestas en el Cuadro 1.3., apartado 1.2.2.1. del Capítulo 1.

*Cuadro 3.8.*

*Definición de los componentes competenciales de la adaptación para un marco sectorial de cualificación (Cuadro 3.9.)*

Dimensiones competenciales	Competencias en relación con la adaptación ( <i>Values</i> )	Definición
Conocimientos	<b>1.1.</b> <i>Conocer la institución e integrarse en ella</i> (Instituto Cervantes, 2012; Le Boterf, 2006)	Se refiere a la toma de conciencia sobre la estructura y normativa propia de la institución. Implica desenvolverse y formarse en ella, participar en su desarrollo y mejora, adaptarse a los cambios fortuitos que en ella tienen lugar y conocer sus productos y servicios.
	<b>1.2.</b> <i>Organizar la propia formación continua</i> (Perrenoud, 2004a; Vez, 2001a)	Se refiere a saber establecer un control de su propio DPdC y a la gestión y evaluación –individuales y colectivas– de su propio programa personal de formación continua. Implica comprender los aspectos formativos y normativos de orden institucional.
Destrezas	<b>2.1.</b> <i>Desarrollar y actualizar el propio plan de desarrollo profesional docente</i> (Marsh, Mehisto, Wolff & Frigols Martín, 2011; Vélaz de Medrano & Vaillant [coords.], 2009)	Se refiere a la reflexión personal sobre ese programa personal de formación, por la que se espera un compromiso para desarrollarlo y actualizarlo periódicamente, en función de la planificación de un itinerario de DPdC. Implica movilizar y actualizar el compromiso periódicamente.
	<b>2.2.</b> <i>Comprometerse con una gestión individual y colectiva de desarrollo profesional</i> (Martinet, Raymond & Gauthier, 2004; Perrenoud, 1999; Vermersch, 1994)	Se refiere a la implicación y participación en opciones de DP, intercambiando ideas y experiencias con otros especialistas. Implica establecer regularmente un balance de las competencias profesionales docentes, utilizando medios y recursos apropiados para su desarrollo.
Actitudes	<b>3.1.</b> <i>Analizar y reflexionar sobre la práctica docente</i> (EAQUALS, 2013; Instituto Cervantes, 2012; Le Boterf, 2006; Schön, 1992)	Se refiere a la adopción de una visión reflexiva y crítica de forma constante para analizar el propio desempeño profesional, a través del intercambio y observación entre docentes. Implica hacer explícitos aspectos de la práctica docente, tanto por sí mismo como por el <i>feedback</i> proporcionado por terceros, con el fin de mejorar la actuación profesional.
	<b>3.2.</b> <i>Definir objetivos, a corto – medio y largo plazo, de la propia carrera docente</i> (British Council, 2015; Vélaz de Medrano & Vaillant [coords.], 2009)	Se refiere a la toma de responsabilidad para el DPdC desde la identificación de las propias necesidades profesionales y la ausencia de incertidumbre. Implica reducirla y desarrollar la autonomía en la planificación de estrategias para lograr objetivos profesionales específicos.
	<b>3.3.</b> <i>Formación en valores sociales y culturales</i> (Heyworth, 2013; Kelly <i>et al.</i> , 2004)	Se refiere a la orientación continua al intercambio por la promoción de valores sociales y culturales, y de la interculturalidad. Implica la cooperación con docentes de distintos contextos, nacionales e internacionales.

Cuadro 3.9.

*Marco sectorial de cualificación de la capacidad de adaptación y la adaptabilidad del docente de y en LE. Descriptores por etapas de desarrollo profesional*

Competencias/Values /adaptación	Etapas de desarrollo profesional del docente de y en Lenguas extranjeras				
	Ingreso a la profesión	Transición	Estabilización y compromiso	Crisis de la carrera	Preparación a la jubilación
<b>1.1. Conocer la institución e integrarse en ella ...</b>	...con muy poca toma de conciencia ante la necesidad del conocimiento del panorama normativo y formativo, y en relación con algunos atributos del rasgo Fuerzas.	...con poca toma de conciencia ante la necesidad del conocimiento del panorama normativo y formativo, y en relación con varios atributos de los rasgos Criterios y Fuerzas.	...con cierta toma de conciencia ante la necesidad del conocimiento del panorama normativo y formativo, y en relación con varios atributos de los rasgos Criterios, Mecanismos y Fuerzas.	...con bastante toma de conciencia ante la necesidad del conocimiento del panorama normativo y formativo, y en relación con gran parte de los atributos de los rasgos Criterios, Mecanismos y Fuerzas.	...con una gran toma de conciencia ante la necesidad del conocimiento del panorama normativo y formativo, y en relación con todos los atributos de los rasgos Criterios, Mecanismos y Fuerzas.
<b>1.2. Organizar la propia formación continua ...</b>	...con muy poca comprensión de los aspectos normativos y formativos en su programa personal de formación, y en relación con algunos atributos del rasgo Mecanismos.	...con poca comprensión de los aspectos normativos y formativos en su programa personal de formación, y en relación con varios atributos de los rasgos Criterios y Mecanismos.	...con cierta comprensión de los aspectos normativos y formativos en su programa personal de formación, y en relación con varios atributos de los rasgos Criterios, Mecanismos y Fuerzas.	...con bastante comprensión de los aspectos normativos y formativos en su programa personal de formación, y en relación con gran parte de los atributos de los rasgos Criterios, Mecanismos y Fuerzas.	...con mucha comprensión de los aspectos normativos y formativos en su programa personal de formación, y en relación con todos los atributos de los rasgos Criterios, Mecanismos y Fuerzas.
<b>2.1. Desarrollar y actualizar el propio plan de desarrollo profesional docente ...</b>	...sin periodicidad, ante un itinerario de DP muy poco amplio, y en relación con algunos atributos del rasgo Criterios.	...con poca periodicidad, ante un itinerario de DP poco amplio, y en relación con varios atributos de los rasgos Criterios y Fuerzas.	...con cierta periodicidad, ante un itinerario de DP relativamente amplio, y en relación con varios atributos de los rasgos Criterios, Mecanismos y Fuerzas.	...con bastante periodicidad, ante un itinerario de DP bastante amplio, y en relación con gran parte de los atributos de los rasgos Criterios, Mecanismos y Fuerzas.	...con mucha periodicidad, ante un itinerario de DP muy amplio, y en relación con todos los atributos de los rasgos Criterios, Mecanismos y Fuerzas.

<b>2.2. Comprometerse con una gestión individual y colectiva de desarrollo profesional ...</b>	... con muy poca regularidad, ante una gran falta de implicación y participación, y en relación con algunos atributos del rasgo Fuerzas.	...con poca regularidad, ante bastante falta de implicación y participación, y en relación con varios atributos de los rasgos Criterios y Fuerzas.	...con relativa regularidad, ante una cierta implicación y participación, y en relación con varios atributos de los rasgos Criterios, Mecanismos y Fuerzas.	...con bastante regularidad, ante bastante implicación y participación, y en relación con gran parte de los atributos de los rasgos Criterios, Mecanismos y Fuerzas.	...con mucha regularidad, ante una gran implicación y participación, y en relación con todos los atributos de los rasgos Criterios, Mecanismos y Fuerzas.
<b>3.1. Analizar y reflexionar sobre la práctica docente ...</b>	...con muy poca visión crítica y reflexiva, ante aspectos de su práctica docente analizados y explicitados por él mismo y por el <i>feedback</i> de terceros, y en relación con algunos atributos del rasgo Criterios.	...con poca visión crítica y reflexiva, ante aspectos de su práctica docente analizados y explicitados por él mismo y por el <i>feedback</i> de terceros, y en relación con varios atributos de los rasgos Criterios y Mecanismos.	...con cierta visión crítica y reflexiva, ante aspectos de su práctica docente analizados y explicitados por él mismo y por el <i>feedback</i> de terceros, y en relación con varios atributos de los rasgos Criterios, Mecanismos y Fuerzas.	... con bastante visión crítica y reflexiva, ante aspectos de su práctica docente analizados y explicitados por él mismo y por el <i>feedback</i> de terceros, y en relación con gran parte de los atributos de los rasgos Criterios, Mecanismos y Fuerzas.	...con mucha visión crítica y reflexiva, ante aspectos de su práctica docente analizados y explicitados por él mismo y por el <i>feedback</i> de terceros, y en relación con todos los atributos de los rasgos Criterios, Mecanismos y Fuerzas.
<b>3.2. Definir objetivos, a corto – medio y largo plazo, de la propia carrera docente ...</b>	... con mucha incertidumbre, ante muy poca autonomía en la identificación de necesidades y en la planificación de estrategias profesionales, y en relación con algunos atributos del rasgo Criterios.	... aún con bastante incertidumbre, ante poca autonomía en la identificación de necesidades y en la planificación de estrategias profesionales, y en relación con varios atributos de los rasgos Criterios y Mecanismos.	... con relativa incertidumbre, ante una relativa autonomía en la identificación de necesidades y en la planificación de estrategias profesionales, y en relación con varios atributos de los rasgos Criterios, Mecanismos y Fuerzas.	... con poca incertidumbre, ante bastante autonomía en la identificación de necesidades y en la planificación de estrategias profesionales, y en relación con gran parte de los atributos de los rasgos Criterios, Mecanismos y Fuerzas.	... con muy poca incertidumbre, ante una gran autonomía en la identificación de necesidades y en la planificación de estrategias profesionales, y en relación con todos los atributos de los rasgos Criterios, Mecanismos y Fuerzas.
<b>3.3. Formación en valores sociales y culturales ...</b>	...con muy poca orientación y continuidad al intercambio y la cooperación con docentes en distintos contextos, y en relación con algunos atributos del rasgo Fuerzas.	...con poca orientación y continuidad al intercambio y la cooperación con docentes en distintos contextos, y en relación con varios atributos de los rasgos Criterios y Fuerzas.	...con cierta orientación y continuidad al intercambio y la cooperación con docentes en distintos contextos, y en relación con varios atributos de los rasgos Criterios, Mecanismos y Fuerzas.	... con bastante orientación y continuidad al intercambio y la cooperación con docentes en distintos contextos, y en relación con gran parte de los atributos de los rasgos Criterios, Mecanismos y Fuerzas.	... con una gran orientación y continuidad al intercambio y la cooperación con docentes en distintos contextos, y en relación con todos los atributos de los rasgos Criterios, Mecanismos y Fuerzas.

### **3.3.3. Contextos de cualificación profesional del docente *de* y *en* Lenguas extranjeras. Procedimientos institucionales de regulación**

Durante los procesos de profesionalización y DP docente, el especialista de la enseñanza *de* y *en* LE ha de confrontarse a lo que se conoce como *balance de competencias* (Alberici & Serreri, 2005; Rodríguez Moreno, 2006). Desde el prisma en el que se aborda en Tissot (dir.) *et al.* (2014) se caracteriza por someter a juicio personal –de forma independiente y voluntaria– la trayectoria profesional y el puesto de trabajo que estos docentes ocupan a través de un análisis de las propias competencias profesionales “con el fin de definir un proyecto de carrera profesional y/o planificar una reconversión profesional o un programa de formación” (p. 241).

Es sobre la base de ese balance como se sustenta la preparación para una validación apropiada de los aprendizajes profesionales, que se producen “mediante la reflexión personal, la reconstrucción y la interacción social, y puede tener lugar en contextos o entornos formales, no formales o informales” (*Íbid.*, p. 155).

A estos contextos, cabría añadir los planteamientos aportados por la *Recomendación 2012/C 398/01 del Consejo de la Unión Europea, de 20 de diciembre de 2012, sobre la validación del aprendizaje no formal e informal*.

Se trata de lo que recogen García-Blanco, Bautista-Cerro & Ruiz-Corbella (2016) cuando precisan:

Nadie cuestiona que una fuente de aprendizaje son los resultados de aprendizaje que se adquieren en los diferentes escenarios en los que cada individuo se desenvuelve y actúa. Ya no se trata de valorar únicamente aquellos que se logran en unas instituciones determinadas, sino de reconocer el dominio de competencias, independientemente de dónde se hayan adquirido (p. 97).

Es así como bajo la denominación VAE, nos encontramos ante la promoción de lo que se considera un derecho individual, una posibilidad de obtener la totalidad o parte de un diploma, un título o un certificado de cualificación profesional, con el mismo valor que el obtenido por la formación. Lo cual se produce una vez verificada, evaluada y validada esa experiencia, ese aprendizaje por vías no formales e informales.

Esa forma de cualificación surgida en la década de los 70, ya hoy con importantes implicaciones en el espacio europeo, se considera en Rimbau Gilabert, Delgado García & Rifà Pous (2008) que ofrece “carta de ciudadanía” (p. 3) al aprendizaje a lo largo de la vida, “ya que vincula los aprendizajes derivados de la experiencia en un periodo vital concreto con el sistema educativo formal y con los nuevos aprendizajes desarrollados en distintos momentos de la vida” (*Ibid.*, p. 3).

Es lo que trasladamos para su consideración a los docentes generalistas y a los docentes especialistas de la enseñanza *de* y *en* LE, a quienes por el desempeño docente y en función de su DP y DPdC marcado por la adaptación, les afecta la formalización institucional, la visibilidad de cualificación de las competencias profesionales adquiridas, poniendo en marcha ese procedimiento de regulación administrativa que consta de varias fases o procesos, a saber: el *reconocimiento, validación, evaluación, acreditación, certificación y registro* de los resultados del aprendizaje y de la experiencia.

Un *reconocimiento* que es definido en Tissot (dir.) *et al.* (2014) como el “proceso que otorga valor formal a los conocimientos, las destrezas y las competencias mediante: la validación del aprendizaje no formal e informal; (...) la concesión de cualificaciones (certificados, diplomas o títulos)” (p. 212). Por lo que se comprende como el valor y la consideración –previas a una examinación rigurosa– que los agentes económicos y sociales otorgan a las competencias del profesional que se ocupa de la enseñanza *de* y *en* LE, así como a su declaración y a su aceptación o ratificación en el colectivo docente.

La *validación* de los resultados del aprendizaje se refiere en Tissot (dir.) *et al.* (2014) a la confirmación por el organismo competente de que los resultados de aprendizaje se han adquirido, evaluado y medido conforme a un determinado nivel, siendo desde el punto de vista de Colardyn & Bjornavold (2004) “without a comprehensive validation system at national level, lifelong learning remains theoretical” (p. 86). Por lo que se comprende como la verificación fehaciente del cumplimiento de las exigencias requeridas y como la legitimación para una ocupación particular a la que el docente *de* y *en* LE aspira en virtud de su DP, presidido por la adaptación.

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

La *acreditación* se desvela en Tissot (dir.) *et al.* (2014) como un proceso de garantía de calidad, que se realiza –por la superación de los procesos anteriores o por homologación– para permitir la capacitación y/o facultad para el desempeño de la profesión según la situación docente contractual. Por lo que se comprende como la concesión de certeza y el aseguramiento o autorización para habilitar al desempeño de funciones y tareas específicas que se encomiendan –en concreto–, al docente *de* y *en* LE.

La *certificación* se trata de un “documento oficial, expedido por un organismo certificador, que indica el nivel de cualificación alcanzado por una persona al término, tras su evaluación y validación conforme a normas predefinidas” (*Íbid.*, p. 41). Por ello, se comprende como una materialización facultativa a través de título, diploma, certificado, que da constancia oficial y legitima ese ejercicio profesional como especialista docente.

El *registro* se entiende como la inscripción y custodia administrativa que confiere validez legal al reconocimiento público de las competencias profesionales visibles. La función de gestionar el fichero de registro corresponde al Servicio Público de Empleo Estatal (SEPE), al que pueden tener acceso el Ministerio de Educación y las administraciones educativas y laborales de las respectivas Comunidades Autónomas.

Recogemos en la Figura 3.4. siguiente los aspectos procedimentales y operativos del contenido de las definiciones aportadas por documentos institucionales:

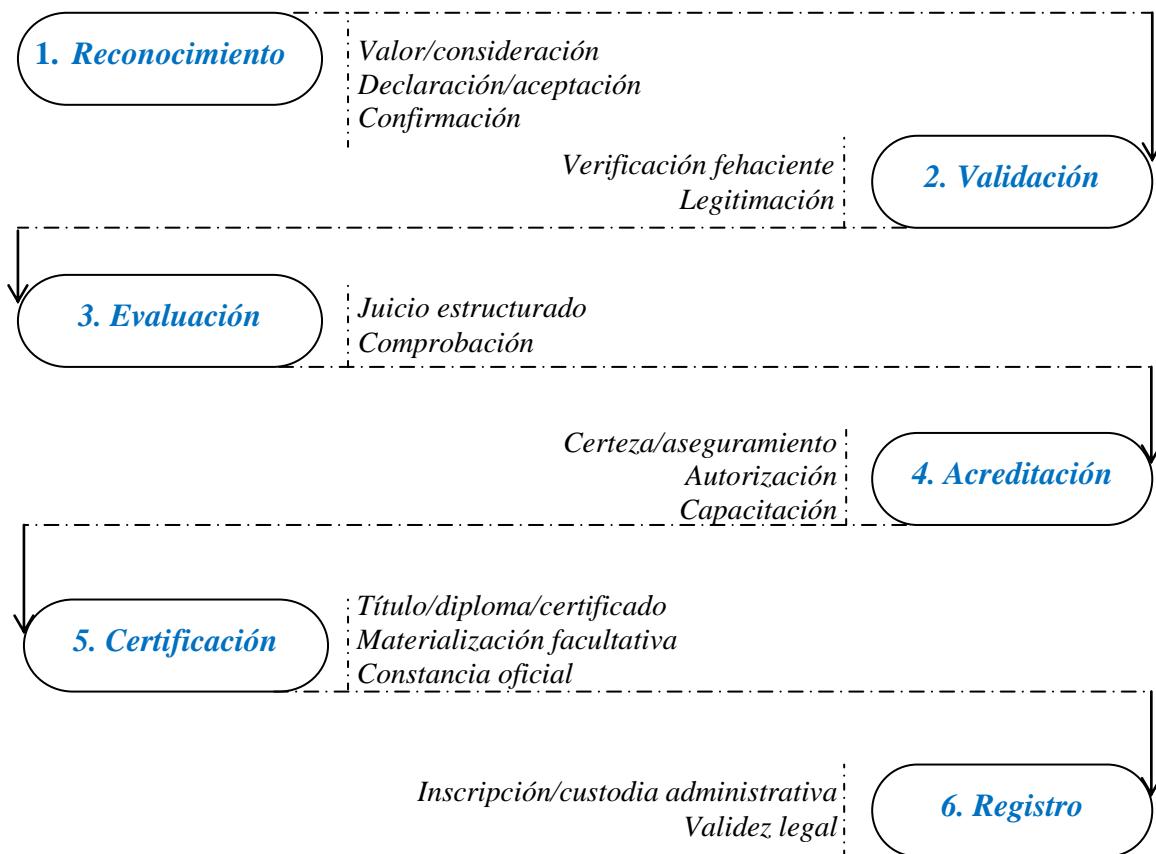


Figura 3.4. Procedimientos de formalización institucional y administrativa de las competencias profesionales

A modo de síntesis, en la Figura 3.5. siguiente estimamos oportuno presentar las dimensiones de aprendizaje y cualificación de competencias del DP y DPdC, a través de sus componentes vinculados a los marcos de cualificaciones profesionales, a los marcos sectoriales y al dispositivo referencial del *metamarco*, conforme a los rasgos de la capacidad de adaptación y a los atributos de la adaptabilidad. Incidirían potencialmente en la *empleabilidad* de este colectivo docente, tomada ésta en el sentido de su inserción e integración profesional en las instituciones de E&F de las que se trate.

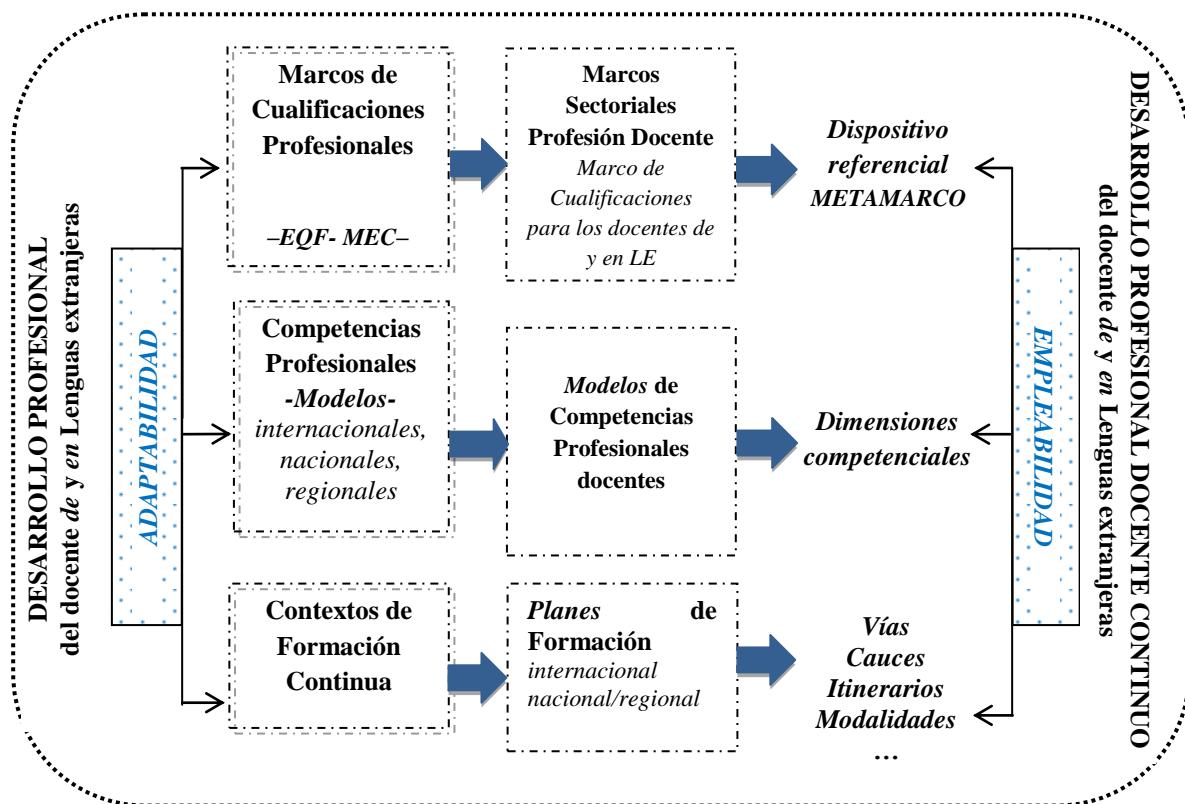


Figura 3.5. Dimensiones de aprendizaje y cualificación de competencias para el DP y el DPdC del docente *de y en* LE. Componentes institucionales

**PARTE II**

**ASPECTOS METODOLÓGICOS Y EMPÍRICOS**

**DE LA INVESTIGACIÓN**

*Universidad de Valladolid*

*“Nos esse quasi nanos, gigantium humeris incidentes”*  
*(De expositione Porphyrii, Bernard of Chartres, S.XII)*

***Preámbulo***

Esta PARTE II contiene el conjunto de decisiones fundamentadas de orden metodológico, cuya exposición da cuenta del ajuste al rigor científico requerido en el proceso del trabajo empírico propiamente dicho.

Como corresponde a la finalidad de contribuir al desarrollo de las áreas científicas de conocimiento en la Enseñanza Superior, y desde los principios que rigen toda investigación en Educación –a la búsqueda de la calidad (De Ketela & Maroy, 2006; Mucchielli [dir.], 1996); Van der Maren, 2006–, nuestro posicionamiento se adopta desde una reflexión profunda y desde el esfuerzo del investigador. Se asume la importancia de su implicación para movilizar técnicas e instrumentos de investigación y para atender a la científicidad de los datos y de los resultados que se obtienen.

Ante la problemática planteada de amplio alcance, percibida en el seno de la vocación y responsabilidad social del área de conocimiento científico de la Didáctica de la Lengua y la Literatura, y desde los aspectos conceptuales, socio-institucionales y de políticas educativas –recogidos en la PARTE I de este documento de Tesis Doctoral–, la toma de decisiones metodológicas corresponde al doble ángulo desde el que se contempla el objeto de estudio: a) el de la pertinencia y la adecuación y b) el de la oportunidad y la utilidad.

De forma que:

a) Bajo el ángulo de la pertinencia y la adecuación consideramos que, el objeto de estudio científico, formulado en la Introducción como:

---

CARACTERÍSTICAS DEL FACTOR ADAPTACIÓN ESTIMADO CLAVE EN LA OPTIMIZACIÓN DEL PROCESO DE DESARROLLO PROFESIONAL DE LOS DOCENTES *DE Y EN LE*, A PARTIR DE LOS REFERENCIALES ESTABLECIDOS

---

se inscribe en el *paradigma de la complejidad* (Morin & Pakman, 1994), siendo el foco de nuestra atención la *adaptación*, ampliamente caracterizada por autores de diversos ámbitos como potencialidad estructural del individuo. Engloba un conjunto de razonamientos, anticipaciones y decisiones demandadas en la perspectiva de un DP (Parker, 1984; Puren, 2001).

Su legitimidad en tanto que componente intrínseco del objeto de estudio –para el caso de los docentes *de y en LE*–, reside a nuestro entender en que subyace epistemológica y funcionalmente, en el ámbito de la profesionalización, a las competencias profesionales docentes. Al mismo tiempo, se inscribe en la idea de proyecto personal de DP de cada sujeto (promovida por Boutinet, 1987, 1990), llevando a cabo las acciones necesarias para una adaptación activa y dinámica.

Es por lo que entra en juego como un factor de beneficio (Boutinet, 1987; Jouvenet, 1992) en la construcción de un DPdC (Evans, 2002; Gravells, 2010).

Entronca con los principios y compromisos fundamentales que dicta todo código deontológico propio de la profesión docente; en particular, con el *principio de la formación permanente* y con los *compromisos y deberes en relación con la profesión* (Tiana Ferrer, 2011). Y, más allá de todo compromiso, es cuestión –según nos expone André (2013)– de *investissement subjectif*<sup>1</sup>, ya que se trata del DPdC desde el punto de vista del propio docente, y debe ser parte integrante de toda su carrera profesional.

En este sentido, la adaptación a través de sus rasgos como *capacidad*, y de sus atributos en los individuos como característica subjetiva *–adaptabilidad–*, se convierten aquí en un recurso e instrumento de comprensión y de diagnóstico del DP de los docentes que nos ocupan; en una variable altamente decisiva para abrir perspectivas de su *optimización* ante las exigencias actuales, y en sinergia con las determinaciones

---

<sup>1</sup> Esta metáfora de la *inversión* encierra la idea del uso que uno hace de sí mismo por sí mismo, y del uso que uno hace de sí mismo por los otros.

institucionales. Se abre así la vía a la previsión de pautas y claves para gestionarlo y optimizarlo.

Este planteamiento de optimización, en las diferentes situaciones docentes contractuales, responde a las expectativas de la empleabilidad –la cual, hoy, concierne a una ampliación de ese potencial individual docente– y, consecuentemente, a las cualificaciones requeridas.

El carácter decisivo también de este planteamiento ataña ineludiblemente a los ámbitos disciplinares de la Didáctica de las Lenguas y las Culturas, que se ocupan directa e indirectamente del desarrollo de la competencia plurilingüe e intercultural de los individuos en los diferentes niveles de E&F.

b) Bajo el ángulo de la oportunidad y la utilidad, consideramos que la indagación sobre la capacidad de adaptación, en relación con sus efectos para el DP y el DPdC, se presta a un tratamiento de observación, descripción, explicación y comprensión a nivel personal.

Entendiendo que este tratamiento responde a las concepciones del *paradigma de la investigación cualitativa exploratoria*, accedemos a su amplia y exhaustiva fundamentación (Bardin, 1977; Flick, 2004; Gurdián-Fernández, 2007; Hernández Sampieri, Fernández Collado & Baptista Lucio, 2010; Huberman & Miles, 1991; Krippendorff, 1990; Pérez Serrano, 1994; Stake 2010; Weber, 1990). Y, en el mismo sentido, a las aportaciones de expertos como Laperrière (1997), Paquay, Crahay & De Ketela (dirs.) (2006), Van der Maren (1996, 2006), entre otros, sobre el recurso a los datos cualitativos y a la opción del *análisis de contenido* que, en la tradición abierta por Bardin (1977), Berelson (1952) y Krippendorff (1990), facilita la toma de decisiones en el proceso de análisis de datos e interpretación de resultados.

Al focalizar la atención en la capacidad de adaptación, al abordarla a través de un conjunto de acciones complejas (materiales, mentales, etc.) que realiza el docente orientadas al DPdC, nos confrontamos necesariamente a esa práctica social objetivable bajo el término *adaptación*. Tal como se plantea en nuestro Capítulo 2 de la Parte I, es contemplada desde sus rasgos como *capacidad* y por sus atributos en cada individuo –esenciales e indisociables–, como característica subjetiva: la *adaptabilidad*.

De manera que –en el seno de los sistemas institucional y socio-cultural–, al referirnos a este componente de los sistemas del organismo conductual y de la

personalidad, estamos apelando a la subjetividad de la vida profesional de estos profesionales –docentes *de* y *en* LE–, entendida como un proceso autobiográfico.

Los sujetos de la investigación son, pues, docentes del colectivo que nos ocupa, y son los elementos de la experiencia y la subjetividad los que debemos observar lo más objetivamente posible (Laperrière, 1997; Poisson, 1991). Es por lo que cabe inscribirse en el *paradigma del pensamiento del profesor* (Marcelo, 1987; O'Shanahan Juan, 1998) que puede ser caracterizado, además, como un *paradigma de racionalidad compleja* (Amado [coord.], 2013).

Con esta orientación subjetivista, y trasponiendo a nuestro caso algunos de los presupuestos psico-fenomenológicos utilizados en los trabajos de Vermersch (1994, 2012), recurrimos especialmente a las verbalizaciones particulares que corresponden a las que el autor denomina *informaciones satélites de la acción* realizada en primera persona. Y, en este orden de cosas, procede vincularlas a los procedimientos subjetivos complementarios de la *reflexividad* y la *distanciación*, a los que aluden especialistas como Gélinas Proulx *et al.*, (2012); Jorro (2005); Legault (2000); Perrenoud (2001b).

Y es que, en particular, para la investigación en Didáctica de las Lenguas-Culturas, en Blanchet & Chardenet (dirs.) (2011), se sitúa a la reflexividad en esa relación dinámica entre lenguaje y pensamiento sirviendo, según un enfoque biográfico, para obtener información. Al tiempo que se constata que, de forma consustancial a la actividad discursiva concretamente escrita, se produce la distanciación.

Se trata consecuentemente de la perspectiva del yo hermenéutico y de la dimensión lingüístico-verbal de toda experiencia, siendo la reflexividad condición *sine qua non* para la discursividad (Ricœur, 1990, 1995). Es por lo que:

- Se apela a un sujeto que reflexiona, según la lógica del yo y la de los sistemas del organismo conductual y de la personalidad, en el sentido de las dimensiones tanto contextual como procesual de la *adaptación*.
- Se atribuye un lugar prioritario a la conciencia, a la sensibilidad y actitud del docente *de* y *en* LE –sujeto que construye su DP–, y al sentido del que dota a sus acciones y decisiones orientadas al logro de la eficacia en el desempeño de sus funciones y tareas.

## **CAPÍTULO 4**

### **TOMA DE DECISIONES DE ORDEN METODOLÓGICO**

---



## CAPÍTULO 4

### TOMA DE DECISIONES DE ORDEN METODOLÓGICO

#### **4.1. Posicionamiento para la configuración metodológica de este trabajo. La investigación cualitativa**

Desde la conceptualización de la adaptación como potencialidad estructural del individuo, las estrategias empíricas movilizadas en este estudio obedecen a la consideración de dos perspectivas interdependientes para observar el objeto de estudio: la psico-socio-cognitiva y la de profesionalización. De su vinculación en la tradición de la profesionalidad y del DP, procede un sistema categorial objeto de delimitación.

Respecto a la psico-socio-cognitiva, según el enfoque de desarrollo humano –contextual– que caracteriza a los estudios de Vygotsky (1997), nos confrontamos a que son las instancias oficiales las que establecen y regulan las competencias profesionales docentes requeridas en el docente *de* y *en* LE, en relación con las funciones y tareas propias de su desempeño profesional. Competencias que constituyen un referente ineludible para la configuración de su estatus profesional docente<sup>1</sup> y, en consecuencia, en el proceso de DP.

Y, respecto de la de profesionalización según un enfoque de desarrollo de la carrera (Buj Jimeno & Sánchez Valle, 1999), nos confrontamos a que autores como Bandura (2006), Paquay (1994) y Schön (1983, 1987) proporcionan las claves que la asocian a ese conjunto de ideas, concepciones y representaciones –creencias–, que forma parte del sistema de la personalidad de todo individuo. Del acceso a los estudios de Martínez Agudo (2005), Pajares (1992), Pizarro (2010), relativos al sistema de creencias sobre la enseñanza de LE, desprendemos su carácter determinante aplicable al caso de los docentes *de* y *en* LE ante su proceso de DP, por cuanto que suponen un filtro en el sistema del organismo conductual.

---

<sup>1</sup> Nos remitimos a los marcos referenciales tratados en el Capítulo 3 de esta Tesis Doctoral.

Ambas perspectivas son contextualizadoras del problema que nos ocupa y, por su transversalidad y carácter evolutivo, revelan la complejidad de la producción de conocimiento en torno a nuestro objeto de estudio. Es por lo que, como conviene bien al ámbito de la investigación en Educación, transponemos para el área de conocimiento de Didáctica de la Lengua y la Literatura, el *modo 2 de producción de conocimiento* que conciben Gibbons *et al.* (1997) dentro de las normas del método científico.

Traspוסición que argumenta Guillén Díaz (2007a) en el sentido de que: se parte de los contextos de identificación del problema; se sustenta en un conjunto amplio de consideraciones heterogéneas y reflexiones que trascienden la estructura disciplinar del área de conocimiento citada; necesita de conceptos nuevos o renovados; y se vuelve al contexto para la remediación del problema porque los resultados se orientan al uso. Y de forma más específica –porque efectivamente para Gibbons *et al.* (1997)–, como precisa aún la autora, este modo 2 “funciona dentro de un contexto de aplicación en el que los problemas no se hallan encuadrados dentro de una estructura disciplinar, sino que es transdisciplinar, antes que mono o multidisciplinar” (p. 7). Además conduce a “descubrimientos en los contextos de aplicación”, y “los resultados se encuentran fuera de los confines de cualquier disciplina” (*Íbid.*, p. 14).

Los elementos metodológicos que construyen el itinerario pragmático-funcional de este trabajo se articulan así en el paradigma de la *complejidad* (Morin, 1994), conforme al cual se produce una retroalimentación entre la complejidad real y la complejidad del pensamiento (Vanderberghe, 2006). Se instaura una dinámica intelectual iterativa, (recursiva como uno de los principios sobre los que se articula su complejidad, Morin, 1994), en función del Objetivo general y los objetivos específicos ya formulados en la Introducción, y que reproducimos aquí:

#### *OBJETIVO GENERAL:*

---

DAR CUENTA, DESDE LOS ESTÁNDARES DE PROFESIONALIZACIÓN DE LOS DOCENTES *DE Y EN LE*, DE LA CONFIGURACIÓN COMPETENCIAL DE LA ADAPTACIÓN COMO FACTOR CLAVE EN LA PERSPECTIVA DE OPTIMIZAR SU DESARROLLO PROFESIONAL Y DE LA REGULACIÓN DE SUS CUALIFICACIONES PROFESIONALES.

Objetivo general que se articula en los *OBJETIVOS ESPECÍFICOS* subsecuentes:

- 1) IDENTIFICAR EL ESTATUS PROFESIONAL DE LOS DOCENTES *DE Y EN LE* –TOMADO EN TÉRMINOS DE IDENTIDAD Y ENTIDAD– CONFORME A LAS DINÁMICAS EUROPEAS DE PROFESIONALIZACIÓN, PARA LOS DISTINTOS NIVELES ESTRUCTURALES Y ORGANIZATIVOS INSTITUCIONALES.

- 2) SITUAR LA ADAPTACIÓN COMO COMPONENTE DEL ESTATUS PROFESIONAL DE LOS DOCENTES *DE Y EN LE*, EN FUNCIÓN DE LOS REFERENCIALES CONCEBIDOS AL SERVICIO DE SUS CUALIFICACIONES PROFESIONALES.
  - 3) MODELIZAR UN REFERENTE ESTRATÉGICO, CON CARÁCTER DE METAMARCO, APLICABLE COMO DISPOSITIVO E INSTRUMENTO DE INDAGACIÓN DE LOS INDICADORES DE LA ADAPTABILIDAD, EN UNA MUESTRA DEL COLECTIVO DE DOCENTES *DE Y EN LE* ALUDIDO.
  - 4) PROPONER CLAVES Y PAUTAS QUE, EN TORNO A LA CAPACIDAD DE ADAPTACIÓN Y LA ADAPTABILIDAD, CONTRIBUYAN A OPTIMIZAR EL DESARROLLO PROFESIONAL DE LOS DOCENTES *DE Y EN LE*, PARA UN MARCO DE DECISIONES Y ACTUACIONES DE LOS AGENTES Y SUJETOS IMPLICADOS.
- 

#### **4.1.1. Especificaciones adoptadas desde la inter/pluri/trans-disciplinariedad del ámbito científico de la Didáctica de la Lengua y la Literatura**

Para la inter/pluri/trans-disciplinariedad en la que se sitúa la producción de conocimiento en el seno del área de Didáctica de la Lengua y la Literatura, Galisson (coord.) (1990)<sup>2</sup> concibe modos operativos propios que nos permiten compartir el hecho de que la investigación científica en ese ámbito, como sostiene Vez Jeremías (2009), es:

...una tarea humana que, con ayuda de herramientas metodológicas variadas, trata de describir, explicar, predecir, controlar, interpretar y transformar la realidad de la educación lingüístico cultural y la realidad de la formación (inicial y permanente) del profesorado especializado en esta área (p. 27).

Al mismo tiempo, conforme a los paradigmas de la complejidad y de la investigación cualitativa exploratoria, propios de la naturaleza del ámbito de investigación que nos ocupa, se comparte –como precisa Guillén Díaz (2007b)– “una perspectiva sistémica” (p. 70) para la que se apela naturalmente a una “*lógica de adaptación y la adecuación*” (*Íbid.*, p. 70) de las herramientas metodológicas<sup>3</sup>. Implica en gran medida que sea el propio investigador quien determine el o los enfoques, los métodos, las técnicas, datos, resultados, etc. en el seno de la investigación que desarrolle (Mendoza Fillola, 2011).

---

<sup>2</sup> Área de conocimiento científica para la que, como ya se ha precisado, acuña la denominación inclusiva de ámbito disciplinar de Didáctica de las Lenguas y las Culturas.

<sup>3</sup> Lógica asociada no solo a la investigación, sino también a la educación y a la innovación que constituyen el *triángulo del conocimiento*, cuya atención es responsabilidad de la Educación Superior. A este respecto, consta recientemente la aportación del investigador como coordinador y comunicante del Simposio Invitado, en el II Congreso Interuniversitario sobre el *Trabajo Fin de Grado (TFG) un debate abierto sobre la situación actual en la Universidad española*, celebrado en Valladolid los días 14 y 15 de septiembre de 2017 (pendiente de publicación).

Es así como, la toma de decisiones metodológicas por parte del investigador, fundamentada además por una posición epistemológica constructivista, busca la integración de *un enfoque descriptivo* y *un enfoque interpretativo* teniendo en cuenta:

- las investigaciones empíricas aportadas en Demazière, Roquet & Wittorski (dirs.) (2012), que se inscriben en el paso de una Sociología de las profesiones (más bien anglosajona) a una Sociología de los grupos profesionales (de carácter francófono); y,
- la corriente interaccionista comprensiva que aborda la profesionalización desde sus tres *modos*<sup>4</sup> canónicos de actividades (Roquet, 2012).

Un *enfoque descriptivo* por cuanto que, según Cohen & Manion (1990), se preocupa de “comparar, contrastar, clasificar, analizar e interpretar (...) lo que son las relaciones presentes entre variables en una situación dada y en dar cuenta de los cambios que ocurrán en esas relaciones en función del tiempo” (pp. 101-102).

Un *enfoque interpretativo comprensivo* por cuanto que aboca a interpretar la realidad desde distintos polos (Legendre, 1993), con la intención de comprender y explicar (Noguerol Rodrigo, 1998). Es la idea apoyada recientemente en Bisquerra Alzina (coord.) (2014), cuando se expresa que se trata de entender la realidad “observando el contexto en su forma natural y atendiendo sus diferentes ángulos y perspectivas.” (p. 277). Se confirma que es la perspectiva *interpretativa* la que otorga prioridad al conjunto de conocimientos relativos a problemas reales, siendo una de sus funciones la búsqueda tanto de explicaciones como de soluciones.

Bajo estos enfoques, si bien el método que se implemente no es condición *sine qua non* para el paradigma cualitativo, nuestros procedimientos metodológicos se instalan en el *método deductivo* (Catanzaro, 1988; Hyde, 2000), conforme al cual el investigador –según se expone además en Bisquerra Alzina (coord.) (2014)– “*deduce unas consecuencias lógicas* –a través de un proceso lógico-deductivo– aplicables a dicha realidad” (p. 29).

Consciente en la posición de investigador de que todo proyecto de investigación evoluciona en su propio desarrollo, que requiere ajustes, e incluso, como expresa López Noguero (2002) “se va elaborando a medida que avanza la investigación” (p. 169) y, en virtud del carácter iterativo-recursivo, se recurre en todo momento a los trabajos que aportan precisiones sobre los elementos canónicos de toda investigación cualitativa.

---

<sup>4</sup> Descritos en la Parte I de este trabajo, según la orientación del ROIP (Ver Cuadro 1.1., Capítulo 1).

#### 4.1.2. Componentes del itinerario de indagación desde la flexibilidad operativa de la técnica global del análisis de contenido

En la tradición de la investigación cualitativa, son las definiciones aportadas por autores como Bardin (1977), Berelson (1952) y Krippendorff (1990), entre otros, las que nos determinan a decidirnos por el método o técnica global de investigación que constituye el *análisis de contenido*<sup>5</sup>. Concretamente en la investigación en Educación, se le dota de un carácter flexible a través de un conjunto de técnicas de investigación que permite el tratamiento del contenido de la información, de una comunicación oral, escrita, visual o sonora (Legendre, 1988). Moviliza operaciones de observación, descripción, comprensión, significación, explicación de orden cualitativo y, en su caso, cuantificable.

Desde esta decisión, tenemos en cuenta, en particular, los aspectos especificados en Van Der Maren (1996, 2006) sobre:

- La *importancia de la naturaleza de la información* –de los *datos invocados, provocados y suscitados*– y del control de su calidad (validación, triangulación, etc.). Y, al tratarse para Bardin (1977) de comunicaciones, manifestaciones textuales orales, escritas, no textuales, visuales, etc., aportadas por sujetos participantes en el estudio, se puede considerar no solo el contenido explícito que encierran esas manifestaciones sino también el implícito o latente, si fuera el caso, para un conocimiento más profundo de los datos.
- La *pertinencia y adecuación*, tanto de la información que se necesita recoger como de los *Sujetos participantes y su situación docente contractual*, respecto al objeto y objetivos del estudio.
- La *relación* de los datos con *el contexto* (instrumental) de su producción y la aplicación del principio de saturación de la información.
- La *coherencia* entre la configuración del *corpus de datos* y la *selección, concepción y elaboración de los instrumentos de recogida de información*, los cuales se toman como contextos de producción.
- La *prioridad* a los *procedimientos de análisis* de los datos (para Bardin, 1977, “le matériel ressemblé doit être préparé”, p. 9), a los que se alude ya en Berelson (1952) en términos de sistematización y objetividad, y de reproductividad por parte de Krippendorff (1990).
- La *combinación intrínseca* –compleja–, de las operaciones de producción de datos, de su observación y análisis y de interpretación de los resultados que, según los procedimientos citados, es decir, de forma sistemática, objetiva, replicable y

---

<sup>5</sup> Se ha abordado en nuestro ámbito universitario como poderosa práctica científica de las Ciencias Sociales por Piñuel Raigada (2002), y de cuyas técnicas subyacentes aportó en su momento Abreu Abela (2002) una sucinta y útil revisión actualizada.

válida, tienen lugar con ayuda de un *sistema referencial* de indicadores compuesto por categorías y subcategorías de análisis.

- La *búsqueda de complementariedad* a la hora de la selección, concepción y elaboración de *instrumentos de recogida de información*, por cuanto que es así como se otorga un valor añadido a los índices aportados por unas y otras comunicaciones de cada Sujeto. Se asegura la *triangulación* a la que alude Van der Maren (1996), por el hecho de disponer o de recurrir al menos a dos formas o fuentes de datos, (multi-referenciados, como en el caso de los provocados y suscitados). Lo cual tiende a facilitar las operaciones de interpretación y emisión de inferencias fundamentadas.

Tales consideraciones constituyen en este trabajo de investigación la base de:

A) La selección y delimitación de la *muestra poblacional participante*, relativa a docentes *de* y *en* LE por situaciones docentes contractuales y etapas de la carrera docente asociadas a años de docencia.

B) La configuración de la *naturaleza de la información* para producir conocimiento, sin obviar que se han de contemplar bajo las perspectivas psico-socio-cognitiva y profesionalizadora.

Se apela al perfil profesional, al sistema del organismo conductual y al de la personalidad para que, bajo comunicaciones verbales o no, explícitas e implícitas (en su caso) individuales, relativas a acciones orientadas al DP, se acceda a índices de la capacidad de adaptación y se haga inteligible la adaptabilidad, característica individual de los Sujetos participantes. Resultan accesibles a través de técnicas, en cierto modo consideradas indirectas, que aseguran la distanciación con uno mismo y en estrecha relación con la reflexividad. Reflexividad que se ha de facilitar para que los Sujetos participantes se tomen ellos mismos por objeto de conocimiento y lleven a cabo una objetivación de sí mismos, como exponemos en el apartado 2.3. del Capítulo 2, y se espera que la doten de sentido.

C) La delimitación y definición de las *categorías y subcategorías de análisis* que constituyen ese sistema referencial categorial en torno a la concepción de la adaptación abordada en el Capítulo 2. Conforme al marco teórico y conceptual, son los rasgos de la capacidad de adaptación y los atributos de adaptabilidad en los Sujetos participantes, objetos de identificación considerados en un esquema descriptivo, narrativo y valorativo.

D) La selección, concepción, elaboración y validación de los *instrumentos de recogida de información* que, dentro de los procedimientos relativamente

estandarizados y, según un diseño transversal (por su carácter puntual, en un momento dado), estimamos adecuados para la obtención de datos.

E) El *tratamiento de la información* que, desde las especificaciones procedimentales sugeridas por los autores citados, encuentra su adecuación en el citado método o técnica global del *análisis de contenido*. Conforme a lo cual seguimos las operaciones correspondientes a:

- La presentación de los *tipos de unidades de análisis*:
  - de *muestreo* (cada Sujeto participante);
  - de *contexto* (instrumentos de recogida de información, en nuestro caso, anticipamos que son el relato de vida y el cuestionario); y,
  - de *registro* (respuesta y segmento de contenido específico, verbal o no – palabras, unidades léxicas, frases, caracteres, símbolos–), porque contengan índices correspondientes a las *categorías* y *subcategorías* que se han establecido para el análisis.
- El *análisis de los datos propiamente dicho* (expuesto en el Capítulo 5 que sigue), a través del sistema referencial categorial establecido:
  - Movilizando *las estrategias* que combinan *a priori* preparación de la información, presentación, análisis de los datos e interpretación de los resultados, por la correspondiente *categorización*. Se utiliza el sistema de códigos creado para las unidades de contexto y de registro, así como para los Sujetos participantes y otros componentes del trabajo empírico (apartado 4.5.1.1. de este Capítulo 4).
  - Aplicando *procedimientos cualitativos manuales* recursivos de lectura y categorización, con el carácter de tratamiento semántico-manual (Andreani & Conchon, 2001), que se califica de *artesanía intelectual* en Amado (coord.) (2013).
  - Recurriendo a herramientas (soporte material), en particular, a las *parrillas* confeccionadas a efectos de *dispositivos estratégicos y operativos*. Se construyen en torno a parámetros conceptuales, metodológicos y secuenciales, según encontramos en la definición aportada en Cuq (dir.) (2003) y que reproducimos más adelante (apartado 4.5.2.).
  - Asegurando su carácter científico por la *validación* correspondiente (Huberman & Miles, 1991).
  - Aplicando una *regla de recuento* de entre las propuestas por Bardin (1977)<sup>6</sup>, porque consideremos que posea, ante todo, un carácter nuclear importante a la hora de la interpretación y de las inferencias sobre los resultados. Su indicación se incluye en las parrillas.

---

<sup>6</sup> Decisión que se expone más adelante en el apartado 4.5.1.2. Para ello, el autor describe las reglas de recuento bajo los términos que tomamos fielmente de las pp. 108-114: La présense (ou l'absence) (*presencia o ausencia*); La fréquence (*frecuencia*); La fréquence pondérée (*frecuencia ponderada*); L'intensité (*intensidad*); La direction (*dirección*); L'ordre (*orden*); La co-ocurrence, contingence (*ocurrencia, contingencia*).

- La utilización de *herramientas de presentación de los valores* de los resultados, como es el caso de los diagramas, para nuestro trabajo el de barras y el polar, sin recurrir estrictamente a las reglas estadísticas.

F) La estructura y organización de pautas ordenadas, heterogéneas y simbólicas, (Charlier & Peeters, 1999) que –en el ámbito de las Didácticas específicas, y en concreto en Didáctica de las Lenguas y las Culturas–, se inscribe igualmente en la idea de *dispositivo*. Nos aporta ese mapa procedural del que emerge la confección de los soportes indicados.

Estos componentes metodológicos se distribuyen en la Figura 4.1. con el carácter de marco de decisiones fundamentadas para el itinerario de indagación.

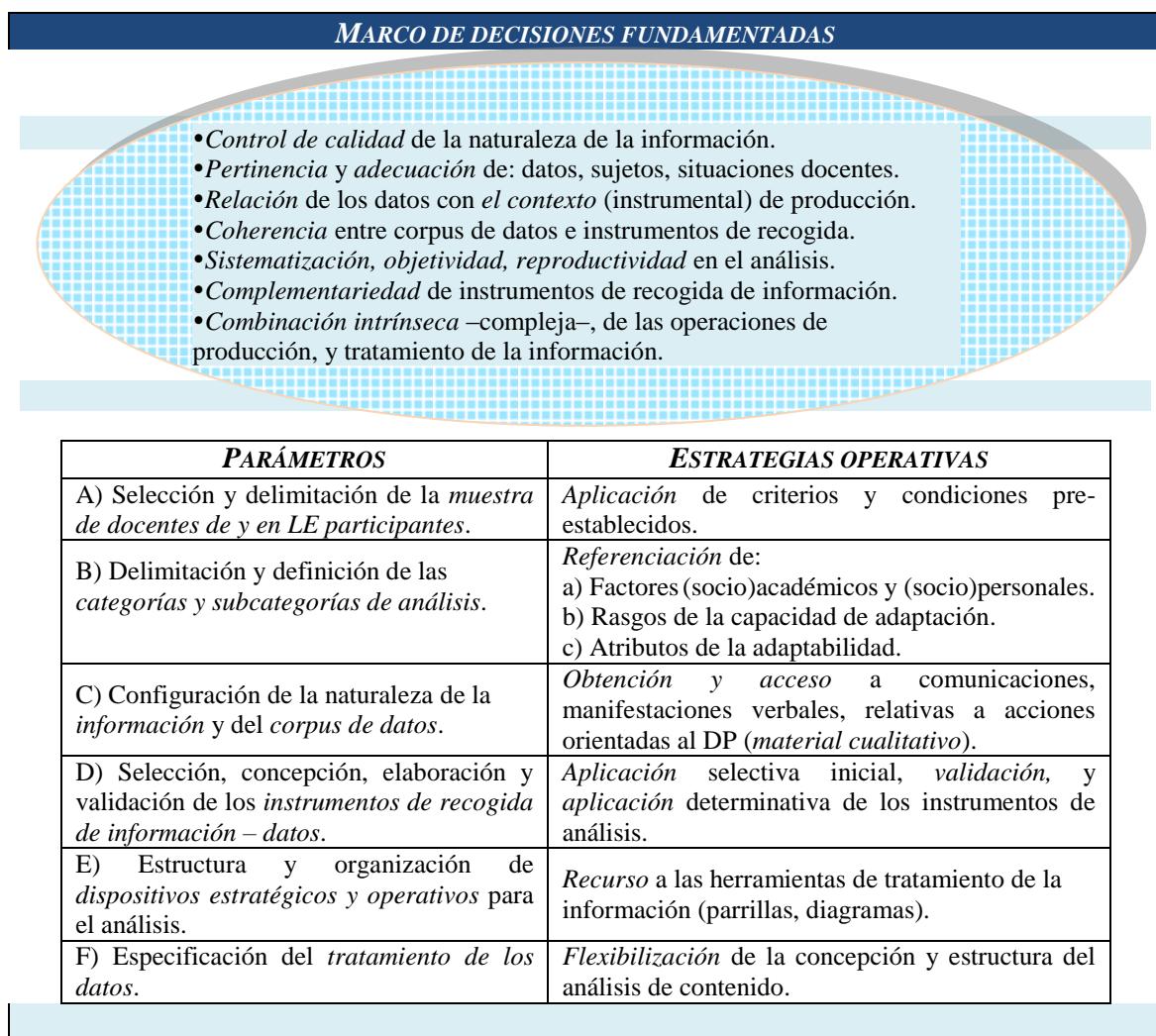


Figura 4.1. Marco de decisiones, parámetros y estrategias operativas para el itinerario de indagación

#### **4.2. La muestra poblacional. Condiciones, criterios y secuencias de participación**

Su selección y delimitación se sigue con el rigor requerido, en el sentido de su coherencia con el carácter exploratorio de este estudio y la posición del investigador quien, desde la experiencia, es consciente de las realidades subjetivas y temporales que condicionan toda investigación. Tiene conocimiento directo de las situaciones docentes contractuales, de los condicionantes profesionales –especialmente del contexto local, dadas sus funciones formativas<sup>7</sup>; así como de los necesarios protocolos de acceso a las instituciones y personas del colectivo docente, con las que se comunica y tiene experiencias de trabajos.

Al no ser una cuestión de representatividad, siguiendo a Pirès (1997), se trata de una muestra por *contraste-profundización* que reúne un número suficiente de participantes en cantidad y por la calidad de los datos que se deben recoger, pues el tamaño se inscribe en los métodos de muestreo no probabilísticos, en tanto que son habitualmente oportunos en la investigación educativa (Bisquerra Alzina [coord.], 2014)<sup>8</sup>. Es de carácter *intencional* (Patton, 1990; Rodríguez Gómez, Gil Flores & García Jiménez, 1996), porque no se ha previsto inicialmente un número de integrantes para el objeto de estudio ni en función de los objetivos. Al mismo tiempo, se la otorga el carácter de *invitada* a participar en la investigación (sus integrantes-informantes son voluntarios de los sectores de situaciones docentes existentes)<sup>9</sup>.

Es ante todo *significativa*, no aleatoria. Se podría decir que, al no pretender llegar a certezas o generalizaciones, está a medio camino entre el estudio de un caso único y el estudio de casos múltiples. En ese sentido, se describen y estudian para además comparar, contrastar y desprender aspectos significativos.

---

<sup>7</sup> A ello contribuye el hecho de que desempeña las funciones y tareas correspondientes a la docencia universitaria en títulos de formación de profesorado, a la Coordinación del Practicum del Grado en Maestro de Educación Primaria, así como a la tutela académica de estudiantes de Practicum II que cursan la Mención de Lengua extranjera – Inglés.

<sup>8</sup> En Paillé & Mucchielli (2008), se considera un valor añadido no una limitación, por cuanto que nos situamos en un enfoque cualitativo interpretativo de orientación comprensiva.

<sup>9</sup> Se procede a un muestreo *opinático*, según se recoge en las precisiones de Abreu Abela (2002), dado que el investigador selecciona a los informantes siguiendo criterios estratégicos personales: conocimientos de la situación, facilidad, voluntariedad, etc.

Así pues, para su significatividad y utilidad, partiendo de la toma de conciencia de las estructuras socio-educativas y profesionales, se delimita por docentes en activo, responsables del desarrollo de la Competencia de comunicación en LE genéricamente considerada. De forma específica, *a priori* son docentes *de* y *en* LE que desempeñan su ejercicio profesional en la citada área territorial correspondiente a la provincia de Valladolid de la Comunidad Autónoma de Castilla y León<sup>10</sup>.

Se efectúa una primera aproximación a Sujetos implicados en las situaciones docentes contractuales que comúnmente existen, sin obviar la importancia de las reglas deontológicas (Legrand, 1993). Es por lo que, desde los primeros contactos individuales y grupales, ya sea cara a cara, por correo electrónico e incluso por comunicación telefónica, son previamente informados de la existencia de este proyecto de investigación, y del valor que supone disponer de sus aportaciones. Se promueve la adhesión de los eventuales participantes, y su acuerdo libre y sin presión, asegurando que ninguna manifestación o nombre va a dar lugar a identificaciones, en caso de que los resultados fuesen publicados en revistas científicas, o compartidos en discusiones con otros investigadores. Generado su consentimiento explícito, se indica incluso la posibilidad de abandonar una vez iniciado el proceso, sin tener que justificar la decisión.

El investigador estimula la participación mediante la elucidación tanto del objeto de estudio, como de su vinculación institucional y de las necesidades y expectativas que lo motivan. Expone además, pormenorizadamente, los pasos a seguir. Estos extremos se acompañan de documentos a modo de protocolos. Por una parte: a) carta de presentación e invitación, b) documento de confidencialidad y anonimato asegurados en la producción y utilización de los datos –como necesidad ética– y, por otra parte, c) hoja de aceptación libre y adhesión voluntaria a este tipo de colaboración con el investigador, como necesidad técnica. Protocolos que recogemos en el Anexo 2.

Por la flexibilidad que permite esta orientación de investigación cualitativa, para asegurar la fiabilidad y ante todo la factibilidad práctica (*faisabilité*) en la gestión de la recogida de información, la selección de la muestra está marcada por las condiciones y criterios que determinan, sin duda, la obtención de datos y el desarrollo de las secuencias en las que se articula el proceso.

---

<sup>10</sup> Área territorial NUT tipo 2 con código territorial ES41que, como ya se ha indicado en el apartado 3.1.1. del Capítulo 3, se estima de interés, significativa, por cuanto que siendo un contexto de larga tradición monolingüe (en el sistema social, cultural y académico), sucede que además en los últimos años las instancias educativas vienen promocionando intensamente la enseñanza de idiomas.

Nos referimos a las *condiciones* de:

- Disponibilidad y vocación de los participantes para acceder e implicarse en tareas empíricas, añadidas a las profesionales propias que les atañen.
- Proximidad de los centros en donde ejercen su actividad profesional, con la inmediatez temporal que se presta para la interacción, la retroalimentación, la resolución de incertidumbres y el intercambio de impresiones.
- Mantenimiento de las relaciones profesionales y personales a lo largo de los años, ante el fuerte interés compartido por el DP docente.
- Voluntad de participación en estas actividades reflexivas y de toma de conciencia que permiten, a su vez, aportar informaciones valiosas para esta investigación.
- Contacto profesional solicitado y establecido de forma indirecta por intermediaciones consensuadas.

En cuanto a los *criterios*, manejamos:

- Una heterogeneidad máxima de participantes, buscada respecto de las situaciones docentes contractuales, siempre habiendo participado en algún momento en Programas AICLE/CLIL/EMILE, en la enseñanza obligatoria.
- Las mayores posibilidades de acceso a ella para el investigador.
- La disponibilidad y voluntariedad para completar todas las informaciones requeridas.
- El compromiso de realización y entrega en los tiempos fijados.

Las *secuencias* de participación se organizan en torno a los parámetros siguientes, según un cronograma previsto al que se puede dotar de cierto margen de cambio:

- 1<sup>a</sup>) *Presentación* de los instrumentos de recogida de información, indicando el tiempo estimado para su realización, a fin de clarificar sus componentes y agilizar el proceso.
- 2<sup>a</sup>) *Distribución* del primer instrumento de recogida de información y su *realización*.
- 3<sup>a</sup>) *Remisión*, dentro del plazo indicado, previo recuerdo por parte del investigador.
- 4<sup>a</sup>) *Revisión* por parte del investigador de aspectos relativos a su presentación, legibilidad y, especialmente, en cuanto al grado de cumplimentación. Supone cronológicamente un breve intervalo.
- 5<sup>a</sup>) *Distribución* de las consignas del segundo instrumento de recogida de información y su *realización*.
- 6<sup>a</sup>) *Remisión*, dentro del plazo indicado, previo recuerdo por parte del investigador.

En relación con estas condiciones y criterios, se invita a participar a cuarenta docentes de una lista confeccionada al efecto (protocolo *a*) del citado Anexo 2), a través de una carta y con entrevista personal a demanda de algunos. Este número efectivamente se modifica en el curso del estudio ante los criterios expuestos. De hecho, responden a la invitación veinticinco, y aceptan todos los requisitos dieciocho.

Cuando tiene lugar la remisión del primer instrumento de recogida de información y se revisa en cuanto a presentación, legibilidad y, especialmente, grado de cumplimentación alto, sucede que son doce los Sujetos que vienen a constituir la muestra. Estimamos que es realista y asegura la fiabilidad y la factibilidad, sin pretender –como es propio del paradigma cualitativo–, llegar a desprender certezas o la generalización.

*A priori*, queda configurada la muestra respecto a las situaciones docentes contractuales, y a las etapas profesionales en relación con los años de docencia declarados<sup>11</sup>, según describimos en el Cuadro 4.1.

*Cuadro 4.1.*

*Sujetos de la muestra distribuidos por situaciones docentes contractuales, etapas profesionales y años de docencia*

Participantes	Situación docente contractual	Etapa profesional y años de docencia
<b>Sujeto A</b>	-Docente <i>de</i> LE (inglés) y <i>de</i> y <i>en</i> LE (inglés) en Educación Primaria -Colegio público	<b>Transición</b> <b>9 años y 8 meses</b>
<b>Sujeto B</b>	-Docente <i>de</i> LE (inglés) y <i>de</i> y <i>en</i> LE (inglés) en Educación Primaria -Colegio concertado	<b>Ingreso a la profesión</b> <b>6 años y 2 meses</b>
<b>Sujeto C</b>	-Docente de LE (francés) y <i>de</i> y <i>en</i> LE en Educación Primaria -Colegio público	<b>Transición</b> <b>10 años</b>
<b>Sujeto D</b>	-Docente <i>de</i> LE (inglés) y <i>de</i> y <i>en</i> LE en Educación Primaria -Colegio público	<b>Preparación a la jubilación</b> <b>25 años y 2 meses</b>
<b>Sujeto E</b>	-Docente <i>de</i> LE (inglés) y <i>de</i> y <i>en</i> LE en Educación Primaria -Colegio público	<b>Crisis de la carrera</b> <b>19 años y 5 meses</b>
<b>Sujeto F</b>	-Docente <i>de</i> LE (inglés) y <i>de</i> y <i>en</i> LE en Educación Primaria -Colegio público	<b>Estabilización y compromiso</b> <b>17 años y 8 meses</b>
<b>Sujeto G</b>	-Docente <i>de</i> LE (inglés) y <i>de</i> y <i>en</i> LE en Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato -Colegio concertado	<b>Ingreso a la profesión</b> <b>1 año y 2 meses</b>
<b>Sujeto H</b>	-Docente <i>de</i> LE (inglés) y <i>de</i> y <i>en</i> LE en Educación Primaria -Colegio público	<b>Ingreso a la profesión</b> <b>5 años y 5 meses</b>
<b>Sujeto I</b>	-Docente <i>de</i> LE (inglés) y <i>de</i> y <i>en</i> LE en Educación Secundaria Obligatoria -Colegio concertado y —Empresa privada	<b>Ingreso a la profesión</b> <b>4 años y 3 meses</b>
<b>Sujeto J</b>	-Docente <i>de</i> LE (inglés) y <i>de</i> y <i>en</i> LE en Educación Primaria -Colegio público y —Empresa privada	<b>Ingreso a la profesión</b> <b>1 año y 6 meses</b>
<b>Sujeto K</b>	-Docente <i>de</i> LE (inglés) y <i>de</i> y <i>en</i> LE -Empresa privada	<b>Ingreso a la profesión</b> <b>3 años y 6 meses</b>
<b>Sujeto L</b>	-Docente <i>de</i> y <i>en</i> LE en Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato -Colegio público	<b>Estabilización y compromiso</b> <b>14 años</b>

<sup>11</sup> Como se establece en apartado 1.2.3. del Capítulo 1.

Si bien, asegurando que disponemos de una muestra suficientemente significativa, retenemos finalmente cinco Sujetos participantes teniendo en cuenta la confluencia de los dos grandes criterios que nos mueven:

- la heterogeneidad máxima de participantes, buscada respecto de las situaciones docentes contractuales, y
- la etapa de DP en la que desvelan que se encuentran.

Se trata de los Sujetos A, D, E, I, L, cada uno instalado en una etapa de DP y con una situación docente contractual distinta (Educación Primaria, Educación Secundaria Obligatoria, colegio público y colegio concertado).

#### **4.3. Naturaleza de la información y el sistema referencial categorial**

Como se ha planteado, nos confrontamos a la obtención de informaciones por parte de los docentes *de y en LE* sobre las acciones orientadas a su DP a lo largo de su trayectoria profesional docente. Es a través de ellas como podemos observar la adaptación, conscientes de que se trata de un objeto difícilmente accesible, y de que solo se podrá identificar a partir de informaciones que hagamos comprensibles. Así es como las abordamos conforme a lo expuesto en el apartado 2.3. de nuestro Capítulo 2, y con las especificaciones siguientes:

a) La consideración de los momentos o niveles de la reflexividad, *-descriptivo, narrativo y valorativo*–, tomada proceduralmente en este caso, porque como se ha indicado se sitúa a los Sujetos en una posición particular de comunicación, de producción de un discurso con informaciones relativas a su DPdC, a lo vivido, a lo experiencial; susceptibles además de revelar un contenido explícito y un contenido latente o implícito.

b) La consideración de los *esquemas de acción* individuales en la lógica de lo psicosocial en Piaget<sup>12</sup> / *habitus* principios generadores de prácticas en los Sujetos actuantes, en Bourdieu (1994) (qué, dónde, cuándo, cómo, etc.) que, Gimeno Sacristán (1998) psicopedagógicamente traspone en las tres dimensiones de la acción: dinámica, práctica y cognoscitiva.

Esquemas de acción y dimensiones que, a su vez, trasponemos para nuestro trabajo orientadas al DP, tomando las aportaciones de Vermersch (1994) quien, en una perspectiva de formación profesionalizadora, las aborda en términos de *informaciones satélites de la acción*: lo que uno ha hecho, hace, entiende que se le pide que haga, rehusa hacer, busca hacer, podría hacer, cómo, qué lógica interna ha guiado esas acciones, etc.

---

<sup>12</sup> Como se ha contemplado en diferentes estudios, el autor aborda el concepto de esquema para explicar cómo un sujeto comprende el entorno y como construye sus representaciones. Generalizable y aplicable por ejemplo para la comprensión de relatos (Raynal & Rieunier, 1998).

Para este trabajo, pues, consideramos las *dimensiones de las informaciones satélites de la acción*: •la *contextual*, •la *declarativa*, •la *procedimental*, •la *intencional* y •la *evaluativa*, que se encuentran en el funcionamiento propio de cada docente, en su experiencia, a lo largo de su trayectoria profesional docente.

Son estas dimensiones las que determinan la naturaleza de la información que, en gran medida, han de asegurar la triangulación a la que alude Van Der Maren (1996). Es decir que, la información revele al menos dos formas, calibrándose así los límites de la confianza de cada una de ellas. Consecuentemente, decidimos disponer de datos tanto provocados como suscitados y sus posibilidades de complementariedad. Bajo estas dos formas, el contenido depende además de la libertad de los participantes ante las consignas del investigador.

#### **4.3.1. Caracterización del corpus de datos**

El corpus de datos se caracteriza, pues, por:

- Ser datos provocados y suscitados por escrito a través de los instrumentos complementarios de indagación correspondientes a la técnica de la *encuesta* (el relato de vida y el cuestionario, como anticipamos), que movilicen los procedimientos subjetivos citados: la reflexividad y la distanciación.
- Ser, en su conjunto, un corpus discursivo escrito de verbalizaciones y marcas no verbales, explícitas y latentes o implícitas (en su caso), que contienen índices de la capacidad de adaptación y la adaptabilidad de cada docente *de* y *en* LE. Son propicias a un análisis cualitativo en profundidad y susceptibles de ser abordadas de forma interdependiente, por la imbricación de:

a) Los momentos o niveles de la reflexividad:

- descriptivo*,
- narrativo*, y
- valorativo*.

b) Los modos discursivos, de *puesta en palabras*, cuyos enunciados están marcados por los niveles de la reflexividad:

- la *descripción* / de enumeración objetiva,
- la *narración* / de precisión explicativa, y
- la *valoración* / de apreciaciones y emisión de juicios.

c) Las *dimensiones de las informaciones satélites de la acción* orientada al DPdC. Subyacentes e interrelacionadas, corresponden –*a priori*– a lo que está ya presente en la memoria episódica o autobiográfica:

-la *contextual*,  
 -la *declarativa*,  
 -la *procedimental*,  
 -la *intencional* y  
 -la *evaluativa*.

- Ser datos polisémicos y encerrar varios significados; de ahí la posibilidad de la presencia de una unidad de registro en varias categorías.

- Tender a abarcar una franja lo más amplia posible en el tiempo y el espacio de la trayectoria profesional docente, desde la subjetividad y la eventual interpretación propia de la misma, e incluso incorporando la visión de los otros.

Esta imbricación es representada en la Figura 4.2. que ilustra los elementos que caracterizan la naturaleza de la información.

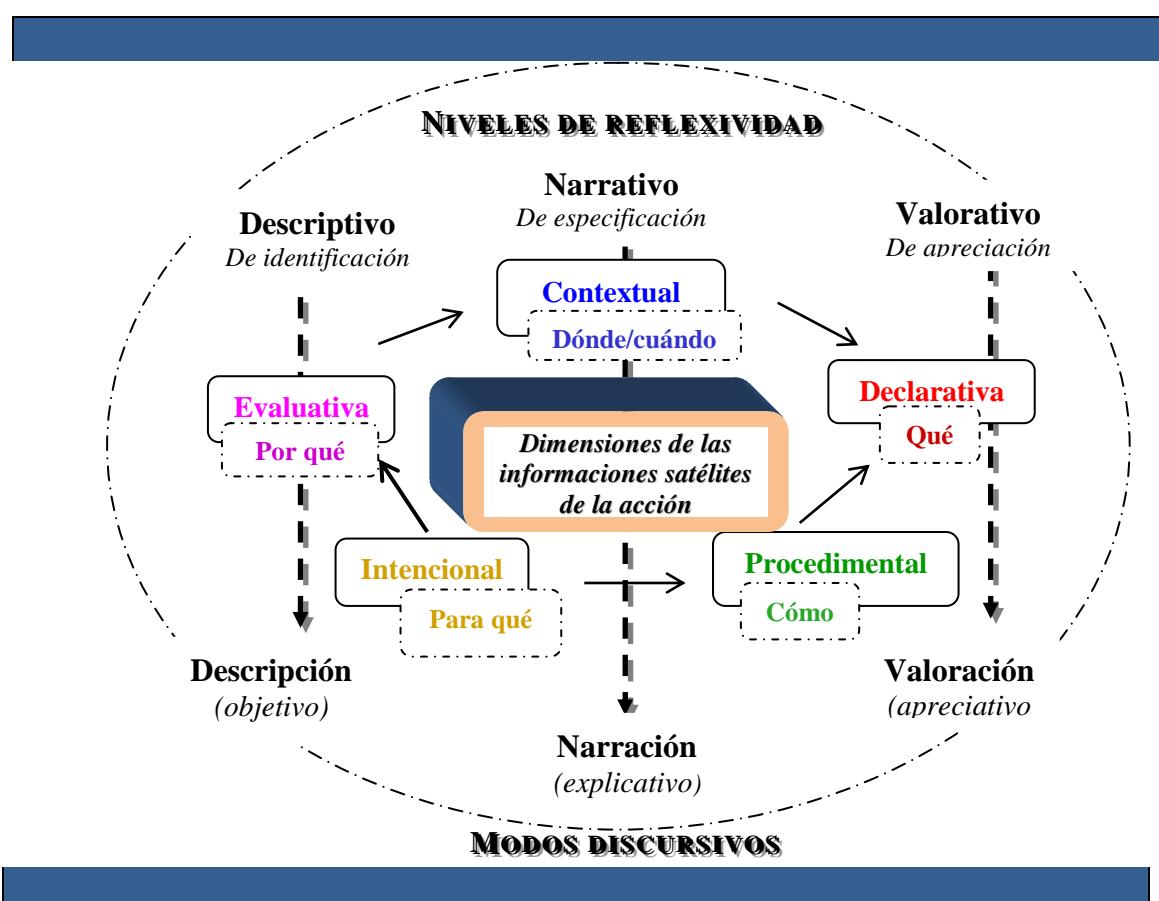


Figura 4.2. Caracterización de la naturaleza de la información: niveles de reflexividad, modos discursivos y dimensiones de las informaciones satélites de la acción (Adaptado de Vermersch, 1994)

Esta caracterización guía la concepción de los instrumentos de recogida de información, las fases del itinerario de indagación y los dispositivos estratégicos y operativos de análisis.

#### **4.3.2. Delimitación y definición de las categorías de análisis**

Tratamos de adecuar lo cualitativo en esta investigación al análisis en profundidad, como proceso sistémico y sistemático de los datos obtenidos. Estimamos que están dotados de un gran alcance contextual y procesual, como corresponde –en este caso– a la indagación sobre la capacidad de adaptación y la adaptabilidad del docente *de* y *en* LE.

En este sentido, la construcción del sistema referencial categorial obedece a la búsqueda de informaciones que se obtienen desde las propuestas procedimentales de la reflexividad y la distanciación (Legault, 2000). Para sustentar la validación del tratamiento analítico, se recurre a la delimitación y definición de las categorías y subcategorías de análisis adaptadas a las que establece Bardin (2002) en términos de: *homogeneidad, exhaustividad, exclusividad, objetividad y pertinencia*<sup>13</sup>.

Apelando a la identificación teórico-conceptual de lo tratado en el Capítulo 2, podemos delimitar tres sectores de categorías: el *Sector 0* en función del tipo de datos susceptibles de constituir el corpus; el *Sector 1* y el *Sector 2* en función de los datos que dan cuenta, a través de factores extrínsecos e intrínsecos del estatus profesional docente, de la capacidad de adaptación (en sus rasgos) y de la adaptabilidad (en sus atributos):

- El *Sector 0 de categorías de análisis*

Como se indica más arriba, se establece en función de la preparación de la información, para disponer del tipo de datos susceptibles de constituir el corpus objeto de presentación y análisis.

Corresponde en el sistema referencial a las *dimensiones de las informaciones satélites de la acción* orientada al DP, a las que atribuimos un sistema de códigos; a saber:

- Contextual	-C/
- Declarativa	-D/
- Procedimental	-P/
- Intencional	-I/
- Evaluativa	-E/

---

<sup>13</sup> Se toman como criterios de validación de las categorías de análisis, realizada conforme a lo establecido.

Sus definiciones, recurriendo a lo expuesto en el apartado 2.3. del Capítulo 2, aportan indicadores de los factores extrínsecos e intrínsecos que sustentan y caracterizan todo DP, siendo sus ejes articuladores los *niveles de la reflexividad*. Se pretende facilitar así el acceso a la naturaleza de la información y la estructura y organización de su tratamiento, según modos discursivos conforme se expone en el Cuadro 2.1. A saber:

- el nivel *descriptivo* ||||||| –de enumeración objetiva, identificación, construcción de la acción, del campo de acción (modo discursivo descripción);
- el nivel *narrativo* ###### –de especificación y precisión explicativa (modo discursivo narración);
- el nivel *valorativo* ##### –de emisión de juicios (argumentación, causalidad, finalidad, efectividad de las acciones), en comparación con lo ideal establecido, etc. (modo discursivo valoración).

Mostramos pues en el Cuadro 4.2., la delimitación y definición de categorías de análisis de este Sector 0.

*Cuadro 4.2.*

*Sector 0 de categorías de análisis. Su delimitación y definición*

Dimensiones de las informaciones satélites de la acción	Definiciones para su articulación en niveles de reflexividad y modos discursivos
<b>Contextual -C/</b>	Se identifica como el <i>cuándo y/o dónde</i> y se entiende como el conjunto de aspectos espacio-temporales, condiciones, circunstancias, acontecimientos que rodean al docente <i>de y en LE</i> y susceptibles de influir en sus acciones para el DP. Da cuenta del sistema de acción colectiva en el que se inscribe el docente <i>de y en LE</i> y desencadena sus comportamientos.
<b>Declarativa -D/</b>	Se identifica como el <i>qué</i> , referido a los saberes disciplinares, didácticos y pedagógicos que sustentan sus funciones y tareas docentes. Da cuenta de una decisión objetivada, especialmente orientada por los planes formativos, consignas institucionales, etc.
<b>Procedimental -P/</b>	Se identifica con el <i>cómo</i> y se encuentra en relación con el <i>qué</i> , al referirse a las medidas que el docente moviliza en función de su compromiso con la institución, con su propio DP. Da cuenta de los procedimientos que moviliza desde sus decisiones (decisión reflexiva, rutina, cálculo, inconsciente práctico, tras otras posibilidades, etc.) respecto de lo que entiende que debería ser y materializa en el <i>qué</i> ; así como de la adecuación a las normas, a lo reglamentado o no, por iniciativas propias proviene de la cultura profesional y de la experiencia.
<b>Intencional -I/</b>	Se corresponde con el <i>para qué</i> , referido a las finalidades, fines y objetivos, a las decisiones, micro-decisiones, intenciones, motivos, expectativas diferenciadas. Da cuenta de su relación con el <i>cómo</i> a través de los procedimientos movilizados, e incluso con el matiz que aporta el interrogante <i>¿por qué?</i> , dado que la acción tiene un fin que está dotado de sentido.
<b>Evaluativa -E/</b>	Se identifica con el <i>por qué</i> , referido a los juicios/opiniones, razonamientos, apreciaciones, emociones (en el sentido de logros, decepciones, conflictos, etc.), representaciones, contradicciones, etc. Da cuenta de la movilización de su inteligencia crítica y de su valoración respecto a su compromiso con la profesión y con el DP.

- El Sector 1 de categorías de análisis

Corresponde en el sistema referencial categorial a los indicadores para la contextualización de los rasgos de la capacidad de adaptación y de los atributos de la adaptabilidad del docente *de* y *en* LE, siendo sus ejes articuladores: -los *Biodata* –para Owens (1976) y Stokes, Mumford & Owens (1994)–; -las determinaciones (socio)académicas y -las determinaciones (socio)personales. La delimitación de las categorías se apoya en la unidad de contexto *cuestionario*.

- Los *Biodata*, que –a modo de fichas biográficas– hacen referencia a informaciones del contexto e identificación propias de cada Sujeto; su franja de edad, sexo, nacionalidad, lengua(s) de origen, de dominio/estudio y de trabajo, titulaciones, desempeño profesional, etc.
- Las determinaciones (socio)académicas hacen referencia al sistema del organismo conductual, respecto a los factores extrínsecos del ámbito de la formación continua (AFC), y como subcategorías de análisis, respecto a:
  - a) las competencias profesionales docentes (CPD), siguiendo el *Modelo* en el que se encuentra su definición;
  - b) las acciones y pretensiones (AyP) y
  - c) cualificaciones profesionales (CP).

En ellas confluyen determinaciones que apelan al sistema de la personalidad.

- Las determinaciones (socio)personales hacen referencia al sistema de la personalidad, respecto a los factores intrínsecos de las implicaciones (abordadas en términos de *Fuerzas* como uno de los rasgos de la capacidad de adaptación<sup>14</sup>), así como respecto a la movilidad y la caracterización de la experiencia profesional, apoyos, reacción y conciencia de DP, como subcategorías de análisis.

Mostramos pues en el Cuadro 4.3., la delimitación y definición de categorías de análisis de este Sector 1.

---

<sup>14</sup> Cuya referencia teórica y conceptual se encuentra en nuestro Capítulo 2.

**Cuadro 4.3.****Sector 1 de categorías de análisis. Su delimitación y definición**

CONTEXTUALIZACIÓN DE LOS RASGOS DE LA CAPACIDAD DE ADAPTACIÓN Y DE LOS ATRIBUTOS DE LA ADAPTABILIDAD DEL DOCENTE DE Y EN LE		
Categorías de análisis	Subcategorías de análisis	
•Biodata	Franja de edad	
	Sexo	
	Nacionalidad	
	Lenguas	Materna De dominio/estudio De trabajo
	Titulación(es)	
	Desempeño profesional	Etapa/lugar Duración
	Cambio de puesto/ocupación	Razón(es) Nº veces
	Ámbitos de formación continua (AFC)	
	Competencias profesionales docentes (CPD)	
	Acciones y pretensiones (AyP)	
•Determinaciones (socio)personales	Competencias profesionales docentes (CPD)	Importancia
		Competencias cognitivas / CC Competencias funcionales / CF Competencias personales y sociales / CPS
		Nivel de logro
	Acciones y pretensiones (AyP)	Competencias cognitivas / CC Competencias funcionales / CF Competencias personales y sociales / CPS
		Acciones pasadas y/o presentes
		Razones
		Competencias que han mejorado / C-C, CI, CD, CO, CG, CT, CM, CL, Cd, CS <sup>15</sup>
	Cualificaciones profesionales (CP)	Pretensiones futuras
		Evaluación docente
		Reconocimiento Perfil
•Determinaciones (socio)personales	Implicaciones	Expectativas
		Control
		Participación
		Confianza
		Curiosidad
•Determinaciones (socio)personales	Movilidad	Otras
		Frecuencia
		Programa productivo
		Centro
		Itinerario
	Facilidad	
	Caracterización de la experiencia profesional	

<sup>15</sup> Códigos que reasignamos conforme a las denominaciones de las competencias profesionales docentes del *Modelo* (Junta de Castilla y León, 2011a), –Cuadro 3.1., del apartado 3.2.1. del Capítulo 3–, para evitar equívocos con los códigos relativos a los Sujetos participantes.

	Apoyos
	Reacción y conciencia de desarrollo profesional por el cuestionario

- El *Sector 2 de categorías de análisis*

Corresponde en el sistema referencial al constructo nocional de la adaptación, siendo sus ejes articuladores los rasgos de la capacidad de adaptación: *Criterios, Mecanismos y Fuerzas*. A ellos inscribimos el conjunto de atributos respectivos de la adaptabilidad (característica individual) que se consideran subcategorías. Sus definiciones constituyen los indicadores de noción para la búsqueda de índices en las informaciones, para lo que nos basamos en la referencia teórico-conceptual expuesta en nuestro Capítulo 2 (apartado 2.2.1.). Índices a los que podemos aplicar la regla de recuento por la que optamos –la *intensidad*–, disponiendo así de datos cuantificables, cuyos valores procedemos a interpretar, como se ilustra en la Figura 2.1.

- A la categoría de análisis *Criterios*, conceptualmente, hacemos corresponder las subcategorías de:

*Motivación, Perspicacia, Compromiso y Condiciones formativas.*

-A la categoría de análisis *Mecanismos*, conceptualmente, hacemos corresponder las subcategorías de:

*Apertura a la diversidad, Deseo de progreso, Determinación y Toma de conciencia.*

- A la categoría de análisis *Fuerzas*, conceptualmente, hacemos corresponder las subcategorías de:

*Control, Participación, Confianza, Curiosidad y Seguridad.*

Mostramos pues en el Cuadro 4.4., la delimitación y definición de categorías de análisis de este Sector 2.

Cuadro 4.4.

Sector 2 de categorías de análisis. Su delimitación y definición

SISTEMA REFERENCIAL		Definiciones
RASGOS	ATRIBUTOS	
Categorías	Subcategorías	
Criterios	Motivación	Proceso que inicia, guía y mantiene las conductas orientadas a lograr un objetivo o a satisfacer una necesidad. Se expresa por la firme implicación con el logro de objetivos, con las tareas, para un alto grado de calidad y en gran medida auto-realizarse como profesional.
	Perspicacia	Capacidad de recoger y comprender informaciones procedentes de otros contextos, por la cual el sujeto analiza, conoce y reconoce los medios para su DP, pasa tiempo en buscarlos sin por ello oponerse al marco institucional. Se identifica a través de índices relativos a si gestiona su incertidumbre con claridad, lucidez, adopta otras perspectivas y actividades y las experimenta, está experimentando o va a experimentar.
	Compromiso	Utilización de una disposición a crear las condiciones de logro de objetivos, de impacto positivo en las tareas, con efecto no solo a título personal sino en interés de la institución. Se puede identificar a través de índices relativos a la intensidad, persistencia y reiteración de acciones en ese sentido, y en gran medida a la orientación a construir su entidad profesional.
	Condiciones formativas	Traducción del <i>compromiso</i> y de la decisión individual, mediante la movilización de los medios a disposición para adquirir conocimientos y mejorar la calidad de sus funciones y tareas profesionales. Incluye la demanda de orientación y acompañamiento. Se puede identificar a través de índices relativos a la dirección, el porqué, el cómo, etc., de esos medios movilizados.
Mecanismos	Apertura a la diversidad	Inclinación y gusto por buscar nuevas experiencias y conocimientos, así como la disposición a aprender y evolucionar. En cierta medida, está sustentada por la toma de conciencia y, aún más, está asegurada por la movilidad, la comunicación y colaboración con otros. Se manifiesta a través de índices relativos a su atención continuada a la emergencia de nuevos conocimientos, al planteamiento de muchas preguntas, para descubrir y tener una visión clara de lo que necesita o le falta.
	Deseo de progreso	Búsqueda de mejora en la <i>gestión de acciones</i> (prácticas) para el DP. Se identifica en el recurso y organización de <i>prácticas</i> para la mejora de las ya realizadas, en la búsqueda de información y en la expresión de su satisfacción al respecto.
	Determinación	Impulso o estímulo para emprender acciones y tomar decisiones. Se manifiesta en la adopción de decisiones bien precisadas tanto a título individual como institucional, (desde un por qué y un cómo), con fuerza/enteresa, audacia, ausencia de miedos e incertidumbres, etc. Y, en gran medida, por la <i>autonomía</i> (en las tareas, el tiempo, los procedimientos, la duración, etc.).

	Toma de conciencia	Sensibilización a las necesidades competenciales propias y colectivas (desde las que se poseen y en qué grado), a su adecuación, a la formación, a la satisfacción en el desempeño de las funciones y tareas docentes. Se basa en el conocimiento de los propios comportamientos y de la gestión de vida profesional. Se expresa a través de la disposición a acciones futuras que incidan en el DP, y de la expresión de la voluntad para remediar las necesidades percibidas.
Fuerzas	Control	Regulación / funcionamiento del DP, sustentado por el <i>mecanismo</i> de la propia <i>determinación</i> profesional. Se expresa a través de la asunción de su responsabilidad en la construcción de su carrera y DPdC, por aspectos y condiciones que se consideran necesarios o adecuados a las funciones y tareas que se han de desempeñar.
	Participación	Aceptación y selección en el tiempo, espacio, modalidad, tema, etc., de las acciones orientadas al DP, sustentada por el <i>Criterio del compromiso</i> y, a su vez, por el <i>Mecanismo</i> de la propia <i>determinación</i> profesional. Se expresa por las iniciativas, impulsos con acciones efectivas de planificación de futuro, desde <i>un tener derecho y obligación</i> a participar en decisiones colectivas sobre el DP y disponer de medios, así como desde la voluntad de asegurar el DP. Incluye la entrada a la carrera de investigación de forma productiva desde un enfoque realista. Siempre por el emprendimiento de acciones específicas.
	Confianza	Sentimiento entre creencia y seguridad para afrontar los retos y problemas de la profesión docente, junto a la idea de pertenencia y valor en torno las que gira la entidad profesional. Se identifica sobre todo a través de las percepciones, creencias respecto de todos los sub-sistemas, el social, cultural, el personal, y de las expectativas en términos de eficacia personal.
	Curiosidad	Tendencia o deseo de conocer, exploración personal, incluso inquietud por afrontar las funciones y tareas en las mejores condiciones. Se expresa por la autocensura, la preocupación de mejora de desempeño de las funciones y tareas, las actuales y las futuras, así como por el grado de disposición a acceder u obtener informaciones, formación, etc.
	Seguridad	Firmeza o estado indubitable, de autosuficiencia, de ausencia de prevenciones, en contraposición al miedo, a la confusión, ambigüedad o caos, a ser débil ante situaciones actuales, nuevas y futuras. Se puede expresar por el mantenimiento de un estatus profesional docente en un contexto que se puede estructurar y organizar, en el sentido de sus certezas sobre la preparación para el desempeño docente presente, futuro y para situaciones docentes desconocidas.

#### 4.4. Concepción, elaboración y validación de los instrumentos de recogida de información

Ante estas condiciones o condicionantes empíricos, las referencias expertas nos orientan a hacer observables los rasgos y los atributos relativos a la adaptación de los docentes *de* y *en* LE, a través de sus manifestaciones. Y, en consecuencia, a concebir y elaborar instrumentos de recogida de información (*instrumentos de producción de datos/soportes de comunicación*, para Bardin, 1977)<sup>16</sup>, con el carácter de *estratégicos* por sus implicaciones psicodinámicas para las *unidades de contexto*. Su elaboración se somete al rigor de la investigación y a la viabilidad de su aplicación. En este sentido, se trata de asegurar que:

- Movilicen los procedimientos subjetivos de *reflexividad y distanciación* ya argumentados, que son el puente que une al investigador y a los Sujetos participantes en la investigación cualitativa (Mertens, 2005).
- Se materialicen en instrumentos sociales complementarios de comunicación/producción de datos de y sobre su DP, y orientados a movilizar los procedimientos citados, de forma que como plantea Noguerol Rodrigo (1998) para la investigación, “faciliten la consecución de los objetivos marcados” (p. 74).
- Se caractericen por suscitar, guiar y estimular la evocación, el recuerdo (*rappel stimulé, stimulated recall*) de lo vivido profesional propio y faciliten a cada Sujeto participante la utilización de su propio lenguaje, de un discurso libre en la puesta en palabras (ante todo).
- Hagan recurrir a la memoria concreta o voluntaria para la emergencia de informaciones válidas.
- Sitúen a los participantes entre la experiencia y el entendimiento que poseen de su trayectoria profesional docente, reconstruyan su realidad, extrayendo lo esencial entre una actitud pre-reflexiva y la abstracción reflexiva (argumentada por Piaget, 1974, en la perspectiva de una toma de conciencia).
- Permitan al investigador, en este caso, emitir inferencias en función de los objetivos específicos.

---

<sup>16</sup> Tanto en la perspectiva de investigación que nos ocupa, como de intervención (en procesos formativos), una vez actualizados.

- Presenten el rasgo de la economía, en cuanto a su reproducción y tiempo razonable de aplicación y realización, y de variedad de ítems, paliando los obstáculos para los participantes relativos al tiempo disponible, al escaso atractivo de este tipo de colaboración, al mantenimiento de la misma hasta el final.

De una u otra forma, estos aspectos dotan a este trabajo de investigación de una relativa perspectiva autobiográfica, y nos sitúan ante esa integración de lo antropológico, lo reflexivo y lo subjetivo que encierra la *encuesta*, considerada una técnica biográfica por excelencia con un fuerte carácter testimonial.

#### **4.4.1. El relato de vida y el cuestionario como instrumentos estratégicos**

Nos adscribimos a la consideración de los expertos sobre la *encuesta*. Facilita disponer de datos explícitos –e incluso implícitos o latentes, en su caso–, susceptibles de ser analizados cualitativamente, de ser sometidos a reglas de cuantificación, siempre confrontándolos a los elementos de nuestro sistema categorial. Optamos por mediarla utilizando instrumentos empíricos sencillos tales como el *relato de vida*<sup>17</sup> (Re) y el *cuestionario* (Cu). El primero es particularmente utilizado como sinónimo de *historia de vida* y, para algunos autores bajo las denominaciones de *relato autobiográfico*, *biografía*, *autobiografía*, con matices en sus dimensiones y en su utilización según Baudouin (2010).

Y, el segundo, al prestarse a ofrecer informaciones biográficas –*Bodata*–, permite apreciaciones de causas y consecuencias en la interpretación de los resultados del análisis y en la emisión de inferencias (Bertaux, 2003), vinculando el *metamarco* resultado de nuestra modelización<sup>18</sup>, por cuanto que se puede hacer emergir elementos personales de tiempo e historia, de funcionamiento cognitivo o de metodología, de ética, etc.

Tanto uno como otro presentan dos capacidades operativas prioritarias:

- una, la de recoger los datos de modo sistemático, relativamente en poco tiempo y de forma no intrusiva; y
- otra, la de movilizar en los participantes como sujetos de enunciación, de decisión y de investigación (Lainé, 2000), ante todo, esos dos procedimientos de gran potencialidad que son la reflexividad y la distanciación.

---

<sup>17</sup> Legrand (1993) ha vinculado el término *relato de vida* a la técnica de recogida de datos como tal, y el término *historia de vida* a la forma literaria de un trabajo al respecto.

<sup>18</sup> Cuya descripción se encuentra en el Capítulo 3.

Al ser fundamentalmente subjetivos, orientamos su concepción y elaboración para la retrospección, la evocación y la memoria, para la construcción de una semántica del objeto investigado desde la complementariedad de los datos, pues, si bien el relato de vida ocupa un lugar central como plantean los expertos, no es autónomo.

#### **4.4.1.1. La naturaleza del relato de vida. Su caracterización**

Optamos por la utilización del relato de vida, ante los referentes teóricos en diversos ámbitos disciplinares de las Ciencias Humanas y Ciencias de la Educación (Antropología, Etnografía, Psicología, Psicopedagogía, Filosofía, Sociología, Neuropsicología, etc.), y ante las diversas perspectivas científicas que permite en el ámbito sociológico y de la educación y formación de adultos (De Ketele & Roegiers, 1996; Lainé, 2000; Paquay, Crahay & De Ketele [dirs.] 2006).

Tomamos en cuenta la pormenorizada reflexión sobre la *epistemología del relato de vida* que ha realizado Burrick (2010), en donde nos precisa la óptica de los investigadores desde las diversas definiciones que se le otorgan.

Efectivamente, esta autora recoge de Bertaux (2003) que el relato de vida consiste en narrar a otra persona todo o parte de su experiencia; proporciona, en un momento concreto de la historia de vida de una persona, “ce que le sujet sait et pense rétrospectivement de son parcours biographique” (p. 68).

Consideramos que se trata de un tipo de escrito de género narrativo, descriptivo, mezclado y en proporción variable, por una parte, de representaciones de acciones y acontecimientos que constituyen la narración propiamente dicha; y por otra parte, de representaciones de objetos o personas que son el hecho de lo que constituye hoy la descripción (Legendre, 1993). En la perspectiva de Pujadas (1992), en el relato de vida el sujeto cuenta la *historia* de su vida, por lo tanto, es el propio sujeto el que exterioriza sus vivencias.

Se toma pues como actividad autobiográfica, episódica y circunstancial, mental y reflexiva del sujeto ya que, según expone Delory-Momberger (2005), como en todo discurso autobiográfico “consiste en configurer narrativement la succession temporelle de son expérience” (p. 14).

Encierra además una experiencia reflexiva, la cual, teniendo en cuenta las precisiones de Hernández Sampieri, Fernández Collado & Baptista Lucio (2010), ha de solicitarse con carácter *retrospectivo*, pudiendo ser a su vez considerada según Plummer (2001) como una reconstrucción de la realidad totalmente subjetiva. Nos confrontamos al análisis de datos anclados en las percepciones del que relata oralmente o por escrito.

Desde estas consideraciones, en las Ciencias de la Educación, autores como Pineau & Le Grand (2002) lo contemplan como una forma de investigación y de construcción de sentido a partir de hechos (temporales). Se entiende que es el investigador quien los demanda, en una producción discursiva –autobiográfica–, ya sea oral o escrita. Reorganizados, encierran un sentido (Legrand, 1993), una significación en el seno de los acontecimientos biográficos de la situación docente como espacio social vivido.

Como sucede para la investigación cualitativa, nos conviene bien el carácter subjetivo del relato de vida, pues forma parte del método biográfico de recogida de datos según un proceso de escritura más personal y, en la perspectiva del yo hermenéutico (Ricœur, 1983). Requiere un gran esfuerzo por parte de los informantes implicados; un esfuerzo de interiorización primero y, además, de formulación, pues se trata de producir un discurso en *yo persona*, *yo profesional*, y por la distanciación respecto a sí mismo. Es cada Sujeto quien describe, narra, valora, etc., vinculado al sistema cultural y social y comportamental, a lo experiencial personal y profesional propio, a las percepciones y representaciones (Bourdieu, 1986). De ahí que incidamos en la importancia *a priori* del contenido manifiesto (lo explícito), aun sin obviar lo que pudiera aportar el contenido latente (lo implícito).

A partir de las consignas, proporcionadas mediante una guía – sugerencia de organización que propone el investigador, puede ser un discurso provocado y suscitado.

Cada Sujeto produce en él informaciones que tomamos como datos complejos por la orientación reflexiva y las cualidades atribuidas sobre lo personal, lo académico, lo profesional, actuando de *catalizadores de la adaptabilidad*. Y, aunque es a petición –en este caso del investigador– para construir conocimiento científico, resulta menos restrictivo que el cuestionario.

La adopción de este tipo de instrumento para la investigación inscrita en el área de Didáctica de la Lengua y la Literatura se debe, según Vez Jeremías (2009), a la influencia “ejercida por las investigaciones de Devon Woods (1996), a través de

rigurosos estudios que descansan en entrevistas con profesores de lenguas-culturas, sus historias de vida en la enseñanza de las lenguas extranjeras” (p. 29), tratándose de:

Un modelo etnocognitivo de los procesos de toma de decisiones de los profesores de lenguas-culturas centrado en cómo organizan su conocimiento profesional donde los sujetos hablan de sí mismos, como profesionales, con su propia voz y su propia vida (*res ipse loquimor*) (*Ibid.*, p. 29).

Al mediar entre la experiencia/acción y la toma de conciencia del DPdC propio, se trata de que incluya los aspectos que pretendemos observar, basados en la conceptualización de la adaptación.

#### **4.4.1.2. Adecuación del relato de vida para este estudio**

Desde las definiciones aportadas y tomando prestadas las funcionalidades que desvela sobre todo la Psicología cognitiva, valoramos del relato de vida para este estudio:

- Su pertinencia para acceder a los fenómenos humanos señalados por lo vivido por los individuos y los grupos, por sus representaciones, sus afectos, sus reflexiones, y para ser comprendidos a través de sus *temporalidades*. A saber:
  - la del propiamente *tiempo del relato*, del momento preciso de la producción del relato;
  - la del *tiempo vivido*, en donde se ofrece eventualmente lo pasado, lo actual y las anticipaciones sobre lo venidero;
  - la del *tiempo relatado*, en donde se reordena y dota de una dirección a las acciones sucesivas; en la cual a su vez se accede a
  - la del *tiempo cronológico*, por la que el investigador sitúa cada relato de vida en un contexto histórico colectivo.
- Su utilidad ya que, aun omitiendo hechos y aun cuando no se siga necesariamente un orden cronológico, cada Sujeto está dotando de significación a lo que evoca y escoge para relatar; por tanto, a lo que constituye su implicación en el proceso de DP. Se desprende así la identidad y la entidad profesional de cada uno (Bruner, 1991).
- Su fiabilidad argumentada por Bertaux (2001, 2003) al considerar que –aunque tuviéramos varios relatos de un mismo Sujeto y en temporalidades diferentes–, la estructura no cambia, por cuanto que los elementos y acontecimientos estructurantes no cambian. Sucede que existe un eje central estable que se sitúa en la autenticidad de lo vivido, en una preocupación de fidelidad descriptiva (Lainé, 2000), articulando la

historia social colectiva en la que cada uno participa con su historia personal (Legrand, 1993).

- Su operatividad como estrategia de investigación, además de formación, desde las aportaciones presentadas en Amado (coord.) (2013), porque:

- tiende a asegurar una reflexión que emerge imbricada en los modos discursivos;
- presenta un fuerte corte etnográfico, un material biográfico contextualizado, que parte de los niveles de reflexividad;
- nos permite obtener un balance (socio)académico y (socio)personal, poniendo en evidencia fortalezas y debilidades; y
- es la vía de acceso a aquellas condiciones extrínsecas e intrínsecas que cabría considerar determinantes en su DP e incluso, para dar lugar a un proyecto (socio)académico y (socio)personal al respecto, a la búsqueda de medios para ello, etc.

Optamos en consecuencia por el relato de vida escrito, en su modalidad práctica semi-directiva o, en otros términos, con una dosis de no-directividad (Legrand, 1993, Mucchielli, 1991, 1995). Se trata de estimular a los Sujetos participantes a producir un discurso libre, para lo cual, siguiendo a estos autores, se formula una *consigna-guía* de lo que se solicita *verbalizar por escrito*.

Nuestra consigna-guía encierra la intención de hacer emerger un discurso en el que los Sujetos participantes describan, narren, y valoren, en partes A, B y C, no marcadas como tales para ellos, sino solo a efectos del investigador, a quien facilita en el curso del análisis la reorganización del contenido si fuera el caso. Tal y como exponemos a continuación, revelamos los componentes del Anexo 3 correspondiente al Relato de vida escrito – consigna guía y sugerencia de organización.

- Consigna y guía - sugerencia de organización

*Elabore un escrito en el que, desde una posición personal, quede reflejada su trayectoria profesional docente. Puede organizarla en torno a las siguientes partes, utilizando una página para cada uno:*

*Parte A*

*-La experiencia profesional (estancias, decisiones, títulos/certificados, cambios de trabajo, desenvolvimiento en ellos, lo que se hace y/o se tiene pensado hacer...).*

*Parte B*

*-Las percepciones (expectativas, incertidumbres, implicaciones o no con la profesión, fortalezas, debilidades, sentimientos con respecto a la profesión, proceso de reflexión...).*

*Parte C*

*-Las competencias profesionales y formación continua (valoración, reconocimiento, acreditación...).*

Podemos considerar esta consigna y sugerencia suficientemente amplia y, a la vez, con una ambigüedad temática relativa, de forma que cada Sujeto –a través de la previa presentación y contextualización de la investigación–, reduzca sus *defensas sociales*. Es decir que, sin olvidar que el informante pueda presuponer que se le juzgue, se sienta bloqueado por la incertidumbre, la inseguridad e incluso por una actitud inconsciente a la defensiva, se espera que pueda:

- Adoptar esa distanciación y objetividad deseadas.
- Crear las mejores condiciones de plasmar una descripción de prácticas, la narración de actividades habituales de trabajo, la valoración de sus objetivos, de los medios para esos objetivos, de sus puntos de vista, de sus decisiones anteriores y futuras, de lo que tiene pensado hacer, de sus expectativas, incertidumbres, implicaciones, de sus competencias y su reconocimiento, etc.
- Mantener congruencia, que sea él mismo, abierto hacia sí mismo y hacia el eventual lector.

El investigador adopta una atención positiva, aceptación de lo que se dice sin juzgar, independencia emocional, empatía en la percepción del mundo del Sujeto, con sus componentes y significaciones.

#### **4.4.1.3. *La naturaleza del cuestionario. Su caracterización***

Siguiendo las especificaciones expertas en Sudman & Bradburn (1987), optamos por el cuestionario en su modalidad escrita de encuesta auto-administrada y distribuida a través de correo postal, de correo electrónico y en presencia según los casos; si bien es el propio encuestado quien efectúa una lectura del cuestionario y va consignando sus respuestas de forma individual y autónoma. Por su estructura y organización complementa al relato de vida, asegurando que escape en la medida de lo posible a las restricciones de la situación más tradicional de obtención de datos que representa el cuestionario en sí mismo.

Se rentabiliza el procedimiento empírico, dado que, por una parte, permite abrir el campo de difusión, economizando el trabajo de campo, y esa economía temporal supone también un estímulo para los Sujetos participantes. Por otra parte, se crean las

condiciones para evitar sesgos en las respuestas por la reactividad que ello supone, y para garantizar que sean movilizadas en el encuestado la reflexividad y la distanciación.

En suma, el soporte escrito rentabiliza la implicación del investigador ante el tipo de muestra seleccionada y favorece igualmente la distanciación y la reflexividad del participante a través de los tipos de ítems; cerrados, de opción múltiple por grado de valoración e importancia; abiertos solicitando y esperando especificaciones. Unos van a minimizar la implicación del Sujeto cuando decidimos partir de cuestiones generales y preferir las indirectas; y, otros van a generar una indagación más específica.

Entendemos que es sobre la base del *Sector 1 de categorías de análisis* expuesto en el Cuadro 4.3., apartado 4.3.2. de este Capítulo, como debemos confeccionarlo y así facilitar un análisis de mayor alcance y profundidad.

Nos interesa pues, disponer de:

- Ítems de respuestas cerradas que, de alguna manera, las predeterminan y facilitan su inmediatez y registro. Por tanto, su formulación es acotada con las dificultades de precisión que ello conlleva. Elaboramos ítems, ya sea para respuesta: única / múltiple / codificada mediante dígitos o grafías de respuesta / valorativa, mediante escalas Likert.

- Ítems de respuestas abiertas que dependen de cada Sujeto y de su implicación para aportar información; implicación que desde cada ítem es necesario estimular. Por tanto, su formulación es más fluida, no sin las dificultades de precisión que ello conlleva y de análisis de las repuestas marcadas sin duda por la variabilidad, e incluso por un cierto bloqueo expresivo. Elaboramos ítems para suscitar respuestas numéricas / mixtas, en el caso de, por ejemplo:  Sí       No                  En caso afirmativo, ¿cuál?

#### ***4.4.1.4. Adecuación del cuestionario para este estudio***

Con la idea de que esta técnica facilita una recopilación de datos *provocados* a través de una reflexión individual, y permite al investigador recabar la máxima información posible en el menor transcurso de tiempo (Walker, 1989), el cuestionario tal y como se adjunta en Anexo 4<sup>19</sup>.

Se compone de dieciocho ítems de la tipología indicada, en función de los enunciados que se proponen precedidos de presentación, consigna y datos de contacto con el investigador y, para terminar, con un breve texto de agradecimiento. Su

---

<sup>19</sup> Sus componentes objeto de aplicación del sistema de códigos se encuentran en el Cuadro 4.8. del apartado 4.5.1.1. de este Capítulo 4.

estructura obedece, por el orden de aparición de los ítems, a los tres grandes componentes del Sector 1 de categorías de análisis<sup>20</sup>:

- La *primera parte* que vinculamos a las categorías de análisis descritas como
- Biodata*

Con los ítems del 1 al 7, ambos incluidos, comprende un conjunto de enunciados que –con carácter objetivo– nos aporta *datos de diagnóstico*. Atienden a desvelar factores de identificación del perfil profesional del colectivo encuestado, tales como la franja de edad, el género, la nacionalidad, la lengua o lenguas (materna, estudiadas y de trabajo), la procedencia académica, el ámbito o etapa en los que se sitúa la labor profesional y la permanencia o cambio de puesto de trabajo. Son cuestiones cerradas y opciones de respuestas, a través de las que incluso se podrían predecir conductas futuras.

- La *segunda parte* que vinculamos a las categorías de análisis descritas como
- Determinaciones (socio)académicas*

Con los ítems 8 al 15, ambos incluidos, se insta a los Sujetos participantes a aportar contenido acerca de cuatro constructos fundamentales que tomamos a modo de *zonas* de información:

-*Ámbitos de formación continua* (AFC), ítem 8, en el que se solicita información sobre aquellos en los que el docente *de* y *en* LE encuestado se ha inscrito y ha participado.

-*Competencias profesionales docentes* (CPD), ítems 9 y 10, solicitan información relativa a:

- la importancia atribuida a cada una de las competencias profesionales establecidas para el docente *de* y *en* LE;
- las razones que justifican esa atribución; y
- la valoración del nivel de logro que se considera que se ostenta en el momento en que los participantes están cumplimentando el cuestionario.

Se contemplan con apreciación valorativa interna y externa. Los apartados a) y c) del ítem 9 están formulados conforme a una escala *Likert* de cuatro valoraciones y ocho opciones de respuesta y, bajo los apartados b), d) y e), se contempla una apreciación valorativa externa; esto es, con opción de respuesta abierta. El ítem 10 presenta 10 opciones de respuesta sobre las competencias que han mejorado, respetando la denominación del *Modelo*<sup>21</sup>, entendiendo que están familiarizados con ellas porque a ellas se asocian los planes formativos.

-*Acciones y pretensiones* (AyP), ítems 11 al 13, y varias opciones de respuesta con alto grado de especificidad, con los que se requiere aportar información acerca

<sup>20</sup> Ver Cuadro 4.3. del apartado 4.3.2. de este Capítulo 4.

<sup>21</sup> Al que aludimos en el Cuadro 3.1. del apartado 3.2.1. del Capítulo 3.

de las *acciones* de formación continua emprendidas, ya sea en el pasado o en el presente, o con intención de iniciarlas en el futuro. Así mismo, se ha de aportar información la propia evaluación docente.

-*Cualificaciones* (CP), ítems 14 y 15 –con carácter cerrado y abierto–, para recabar información relativa, específicamente a:

- posesión de certificados de nivel de dominio de la lengua;
- consideración propia acerca del reconocimiento del propio perfil profesional;
- expectativas que surgen al respecto.

- La *tercera parte* que vinculamos a las categorías de análisis delimitadas como
- Determinaciones (socio)personales*

Comprende los tres últimos ítems del cuestionario, del 16 al 18, desglosados como sigue:

- El ítem 16 en veinte enunciados de apreciación valorativa interna, planteados conforme a una escala *Likert* de cuatro valoraciones de respuesta. Sus enunciados – distribuidos aleatoriamente en la escala– reclaman una variedad de acciones realizadas o en disposición de ser llevadas a cabo, que permiten revelar el estado de la entidad profesional de los Sujetos participantes como especialistas de la enseñanza *de* y *en* LE. Como estrategia metodológica, según se ha indicado, estos enunciados se corresponden con el rasgo *Fuerzas*<sup>22</sup> de la adaptación.

- El ítem 17 complementa al 16, en tanto que supone por parte de los Sujetos encuestados una ampliación voluntaria de las acciones previstas en su propio diseño de plan de DP.

- El ítem 18 está fragmentado en ocho apartados heterogéneos de a) a h) que contienen enunciados de opción múltiple, de respuesta cerrada y abierta. Permiten así obtener mayor detalle del itinerario particular propio, y de las reflexiones y apreciaciones que surjan con carácter espontáneo.

#### **4.4.2. La validación de los instrumentos de recogida de datos**

Pretendiendo lograr la validación y la fiabilidad de los instrumentos de recogida de información, así como asegurar su calidad y el rigor de nuestro estudio, contemplamos un conjunto de procedimientos empíricos iniciales orientados a evitar el peligro que supone el rasgo de subjetividad que, según algunos autores, suele caracterizar a las investigaciones cualitativas (Bisquerra Alzina [coord.], 2014).

Entendiendo que el proceso de validación pertinente revierte en la riqueza de los datos (Stake, 1998; Flick, 2004), la estructura y el contenido de los instrumentos de recogida de información, se lleva a cabo para:

---

<sup>22</sup> Delimitado en el Capítulo 2, apartado 2.2.1. y definido en al apartado 4.3.2. –Cuadro 4.3.– de este Capítulo.

- Equiparlos con una sólida consistencia interna y externa que, gracias a la precisión, es garantía de su funcionamiento y su infalibilidad.
- Asegurar su carácter empírico y su efectividad práctica, dando lugar a ítems y enunciados inequívocos con intenciones implícitas que revierten en la propia profesionalización y toma de conciencia de los Sujetos participantes.
- Autorizar o legitimar su difusión y administración a la muestra seleccionada como estrategia de indagación fiable, y así tener acceso directo e inmediato al conjunto de informaciones proporcionadas, a los datos *en bruto*.

Para la validación del relato de vida y del cuestionario, adaptamos las orientaciones del *método Delphi* del que se aprecia su eficacia para, sobre todo, rentabilizar el tiempo que los expertos consultados nos dedican a esta tarea (Linstone & Turoff, 1975).

Se solicita a tres sectores de consulta: iguales, directores de otras áreas y expertos académicos externos, mediante los componentes del Anexo 5 que contiene:

- un breve texto de solicitud
- variables y su apreciación para la validación de los ítems del cuestionario,
- la plantilla de aplicación a la vista del cuestionario, y
- una escala Likert de valoración global.

Siendo las variables objeto de atención, las que recogemos a título ilustrativo en el Cuadro 4.5.

*Cuadro 4.5.*

*Variables y su apreciación para la validación de los ítems del cuestionario*

VARIABLES	APRECIACIÓN
- Si el enunciado del ítem <i>cubre</i> exactamente las dimensiones	<i>Verdad / exactitud</i>
- Si el enunciado del ítem <i>se entiende</i> .	<i>Comprensible / Univocidad</i>
- Si el enunciado del ítem <i>provoca</i> el detallar	<i>Gestión de la precisión</i>
- Si el enunciado del ítem provoca el completarlo	<i>Gestión de la entrega completa</i>
- Si el enunciado del ítem permanece en la frontera de lo profesional / personal	<i>Gestión de la ética</i>

Resulta un proceso de sometimiento a revisiones críticas y ajustes sobre aspectos de claridad, adecuación, ambigüedad, precisión lingüística y/o terminológica, que permitan las correspondencias y den cuenta de la pertinencia de los ítems. Se orienta a mejorar progresivamente los ítems, hasta lograr los productos finales definitivos.

Se han pormenorizado los ítems 5 y 6 y se han reformulado el 10, el 11 y el 15c), especialmente los que afectan a la dimensión (socio)personal.

Ante la naturaleza de la información que se necesita y como otro elemento de garantía de calidad en la recogida de datos, consideramos el criterio de la fiabilidad. A

juicio de los expertos consultados se dispone, además, de una valoración global a través de una escala de respuesta tipo Likert, unipolar con cinco calificaciones que exponemos como sigue (y detallamos en el Anexo 5):

- MA:** Muy adecuado
- BA:** Bastante adecuado
- A:** Adecuado
- PA:** Poco adecuado
- NA:** Nada adecuado

#### **4.5. Estructura y organización del tratamiento de la información**

En el seno de esta técnica global de indagación científica que constituye el análisis de contenido se pone en evidencia su utilidad, por cuanto que permite al investigador *adoptar una perspectiva meta* en todo el proceso de tratamiento de las informaciones. Se trata de un posicionamiento empírico en correspondencia con los *niveles de la reflexividad* descriptivo, narrativo y valorativo.

Es en función de los objetivos de este estudio, como los procedimientos de análisis atienden al carácter interactivo de los citados niveles de la reflexividad y por sus articulaciones discursivas.

Se ha de observar, o se puede observar:

- unicidad contextual y diversidad de la actividad discursiva;
- si hay una información en presente; un discurso relatado desde el momento actual;
- una secuencia descriptiva, narrativa, valorativa dialogal (desde sí mismo).

La no utilización de un *logiciel* o recurso a programas (Nud\*ist Vivo, Atlas.ti, etc.) obedece a la organización formal de los instrumentos de indagación utilizados, que nos determina a decidir por el tratamiento manual (Wanlin, 2007), basando la garantía de la científicidad de los resultados en:

- la reflexión profunda del investigador, su esfuerzo e implicación, y
- la validez global del proceso de investigación, que vela por la fiabilidad de las informaciones, la adecuación de las categorías y subcategorías de análisis, cuya *no exclusividad* determina, a su vez, no obviar el valor semántico plural de algunas unidades. Éstas, por su complejidad y pluridimensionalidad *provocada*, dan lugar a una interpretación pluricategorial.

#### **4.5.1. Fases y procedimientos en tratamiento analítico, interpretativo e inferencial**

Por la aplicación de las estrategias operativas concebidas para el tratamiento de la información –tal y como se expone en apartado 4.1.2. y Figura 4.1.–, se combinan la preparación de la información y la presentación para el análisis y posteriormente la interpretación y la emisión de inferencias.

Se hace intervenir el sistema categorial establecido, apelando a la comparación con los *ideales* establecidos socialmente en el ámbito profesional docente, disponiendo además del *metamarco* propuesto en el Capítulo 3 (Cuadro 3.9.).

Se utilizan las herramientas determinadas: soportes confeccionados al efecto (parrillas) y los diagramas.

Tanto al relato de vida como al cuestionario de cada Sujeto, e independientemente, aplicamos una secuencia de *lecturas analíticas* según tres *fases*, para estar en mejores condiciones de relacionar y complementar los resultados en el curso de su interpretación y de la emisión de inferencias.

Así mismo, en el desarrollo de esas fases, se procede a confirmar y validar la toma de decisiones sobre:

- las opciones en el seno de la técnica global del análisis de contenido;
  - el tratamiento manual de los datos;
  - la configuración de soportes de presentación y análisis correspondiente, así como sobre el sistema de códigos para la categorización.
- **FASE 1. Lectura 1 intuitiva**

De acceso y primera aproximación, adoptando el investigador una actitud de objetividad positiva y comprensiva (Mucchieli, 1995).

Se trata de proceder a preparar la información (Berelson, 1952), a su presentación y organización, mediante el análisis de contenido estructural y organizativo con el *Sector 0 de categorías* (ilustrado en el Cuadro 4.2. del apartado 4.3.2.). Como consta, según los tres niveles de la reflexividad, y en función de las dimensiones de las informaciones satélites de la acción, se registran aquellos enunciados y fragmentos de enunciados que contienen índices de los factores extrínsecos e intrínsecos del DP de cada Sujeto. Tales unidades de registro

corresponden a las unidades de contexto relato de vida (Re) y a aquellos ítems de la unidad de contexto cuestionario (Cu), del tipo respuesta abierta. Como se describe en el apartado 4.5.2. que sigue, dedicado a *Dispositivos estratégicos y operativos para el análisis*, se utiliza como soporte el presentado en el Cuadro 4.9.

- **FASE 2. Lectura 2 exploratoria**

De análisis de contenido temático de los datos resultantes de la FASE 1, de identificación de enunciados y fragmentos de enunciados susceptibles de ser registrados y categorizados, porque contengan –dado su carácter explícito y, en su caso implícito–, indicadores de noción de la adaptación; es decir, de forma pormenorizada de los rasgos de la capacidad de adaptación y de los atributos de la adaptabilidad. Es el análisis con el *Sector 1* (contextualizador) y el *Sector 2* (identificador) *de categorías* (Cuadros 4.3. y 4.4., respectivamente, del apartado 4.3.2.)

Las unidades de registro se acompañan de la regla de recuento de la intensidad (como se justifica en apartado 4.5.1.2.). Son validadas, especialmente, porque pudieran resultar discutibles por el tamaño, por la consideración de fragmentos con precisiones o no, su lugar de aparición, y por los aspectos latentes. Se recogen en los soportes descritos al efecto más adelante (en el apartado 4.5.2., Cuadros de 4.10. a 4.16.)

Y, los valores de los resultados de esta fase de análisis son objeto de presentación en sus correspondientes Diagrama de barras y Diagrama polar.

- **FASE 3. Lectura 3 interpretativa-inferencial**

De análisis de contenido relacional de los resultados de la FASE 2. Se realiza con el *Esquema interpretativo* –y su complemento *inferencial*– elaborado en torno a las características reveladoras del factor clave adaptación –evidencias– en cada Sujeto, tal y como reza nuestro objeto de estudio<sup>23</sup>.

Es por lo que, en el contexto histórico actual de este colectivo docente y, especialmente, en función del último objetivo específico de este trabajo de investigación<sup>24</sup>, el *Esquema interpretativo* se articula en torno a esas características que, como está planteado en el apartado 2.2.1., de nuestro Capítulo 2, tomamos como indicadores en este análisis.

---

<sup>23</sup> Formulado en la Introducción y en el Preámbulo de la Parte II de esta Tesis Doctoral.

<sup>24</sup> Formulado en la Introducción y en el apartado 4.1. de este Capítulo 4.

- Por una parte:

3.a) el potencial estructural de la capacidad de adaptación, por sus rasgos (estado ideal relativo individual) que permite, a su vez, dar cuenta de

3.b) el equilibrio en la presencia de los atributos de la adaptabilidad (intensidad).

Para ello, el investigador adopta una posición *meta-descriptiva*, en relación con la intensidad –valores resultantes– del análisis realizado en la FASE 2, tal como están presentados en los respectivos Diagrama de barras y Diagrama polar de cada Sujeto.

Se basa en la aplicación respectiva de las escalas Likert<sup>25</sup> siguientes, revelando el grado de:

---

- Para 3a) *El potencial estructural de la capacidad de adaptación* (por sus rasgos):

---

Muy alto potencial – Alto potencial – Bajo potencial – Muy bajo potencial

---

- Para 3b) *El equilibrio de los atributos de la adaptabilidad*:

Mucho equilibrio – Suficiente equilibrio – Escaso equilibrio – Nulo equilibrio

- Por otra parte:

3.c) el estado de los sistemas del organismo conductual y de la personalidad que sustentan las características del factor clave adaptación del docente *de* y *en* LE. Lo cual a su vez, permite dar cuenta de

3.d) la tendencia hacia la excelencia (calidad) en su DP docente.

Para ello el investigador adopta una posición *meta-narrativa*, facilitadora de la interpretación, por especificaciones en relación con la dirección cualitativa resultante del análisis de la FASE 2. Se considera la dimensión (socio)académica –vinculada al sistema del organismo conductual– y la dimensión (socio)personal –vinculada al sistema de la personalidad. Se aplican las respectivas escalas Likert:

---

- Para 3c) *El estado de los sistemas del organismo conductual y de la personalidad*:

---

Muy adecuado – Adecuado – Poco adecuado – Nada adecuado

---

- Para 3d) *La tendencia hacia la excelencia en su DP docente*:

---

Muy alta tendencia – Alta tendencia – Baja tendencia – Muy baja tendencia

Contamos con el recurso eventual a los *Biodata*, con el fin de estar en mejores condiciones de aportar consecuencias derivadas, propuestas, etc. que, supongan la base

---

<sup>25</sup> Esta escala Likert y las otras, propias de esta Fase, se plantean con un carácter unipolar y su aplicación se realiza tras ser validadas.

de la optimización del DP de los docentes que nos ocupan, así como perspectivas hacia otros estudios posibles con otras técnicas o variaciones de éstas.

El *complemento inferencial* de este Esquema interpretativo se elabora en torno a ese otro indicador de las características del factor clave adaptación, que constituye:

3.e) un eventual balance moderadamente crítico de orden psico-socio-cognitivo y profesionalizador, como perspectivas configuradoras del objeto de estudio para aplicar un enfoque comparativo entre los Sujetos. Desde dicho balance podemos emitir inferencias en relación con consecuencias derivadas, propuestas, etc., que supongan la base de la optimización del DP y la regulación de las cualificaciones profesionales como docentes *de* y *en* LE.

El investigador adopta una posición *meta-valorativa* que afecta a esas dos perspectivas citadas, focalizando estratégicamente la atención en los rasgos de la capacidad de adaptación (*Criterios, Mecanismos y Fuerzas*).

Presentamos la configuración del *Esquema interpretativo* y su *complemento inferencial* en el Cuadro 4.6. que sigue.

*Cuadro 4.6.*

*Componentes del Esquema interpretativo para la FASE 3 del tratamiento analítico*

EJE  INTERPRETATIVO	Posición meta del investigador	INDICADORES PARA UNA LECTURA INTERPRETATIVO- INFERENCIAL -Delimitación y Definiciones-
	<b>Descriptiva</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• El <i>potencial estructural de la capacidad de adaptación</i> de cada docente <i>de</i> y <i>en</i> LE; y</li> <li>• El <i>equilibrio de los atributos de la adaptabilidad</i></li> </ul> <p>En relación con:  <i>Los valores de presencia de los rasgos de la capacidad de adaptación y los atributos de la adaptabilidad [estado ideal relativo individual].</i>  <i>Diagrama polar</i></p>
	<b>Narrativa</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• El <i>estado de los sistemas que sustentan las características del factor clave adaptación</i> del docente <i>de</i> y <i>en</i> LE; y</li> <li>• La <i>tendencia hacia la excelencia (calidad)</i> en su DP docente</li> </ul> <p>En relación con:  <i>La dirección cualitativa de adecuación de las dimensiones (socio)académica y (socio)personal, vinculadas, respectivamente, al sistema del organismo conductual y al sistema de la personalidad.</i>  <i>Contenido temático y relacional</i></p>

CARACTERÍSTICAS DEL FACTOR CLAVE ADAPTACIÓN -Aspectos conclusivos-			
INFERENCIAL	Valorativa	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Balance moderadamente crítico de orden psico-socio-cognitivo y profesionalizador, como perspectivas configuradoras del objeto de estudio, para aplicar un enfoque comparativo entre los Sujetos, desde el que emitir inferencias</li> </ul>	En relación con: Consecuencias derivadas, propuestas, etc. que, supongan la base de la optimización del DP y la regulación de las cualificaciones profesionales como docentes de y en LE. <i>Diagrama de barras</i> <i>Diagrama polar</i> <i>Biodata</i>

Y se utiliza como soporte en función de los componentes de este Esquema el presentado más adelante en el apartado 4.5.2. (Cuadro 4.17.).

Recogiendo estas especificaciones, se expone en el Cuadro 4.7., a modo de mapa procedural, la secuencia por fases caracterizadas en lecturas, cuyos elementos guían el tratamiento analítico por el que se opta.

*Cuadro 4.7.*

*Caracterización de las fases para el tratamiento de las informaciones*

FASES	Procedimiento ¿Cómo?	Tipo de análisis ¿Para qué?	Referentes	Tipo de datos Verbales (escrito) y marcas no verbales de: • Relato de Vida (Re) • Cuestionario (Cu)	Dispositivos estratégicos y operativos para el análisis
FASE 1	Lectura 1 <i>intuitiva</i>	Análisis de contenido <i>estructural organizativo</i>	Sector 0 de categorías de análisis ( <i>Cuadro 4.2.</i> )	Factores del DP del docente de y en LE	Soporte <i>Cuadro 4.9.</i>
FASE 2	Lectura 2 <i>exploratoria</i>	Análisis de contenido <i>temático</i>	Sector 1 de categorías de análisis ( <i>Contextualizador</i> ) ( <i>Cuadro 4.3.</i> )  Sector 2 de categorías de análisis ( <i>Identificador</i> ) ( <i>Cuadro 4.4.</i> )	Rasgos de la capacidad de adaptación y atributos de la adaptabilidad	Soportes <i>Cuadros 4.10. a 4.16.</i> <i>Tabla 4.1.</i>
FASE 3	Lectura 3 <i>interpretativa-inferencial</i>	Análisis de contenido <i>relacional</i>	Esquema interpretativo (Complemento inferencial) ( <i>Cuadro 4.6.</i> )	Características del factor clave adaptación	Soporte <i>Cuadro 4.17.</i>

Dentro de los principios del anonimato y confidencialidad en todo el estudio, aplicamos procedimientos de anomización (mediante iniciales, e incluso omisión), y consideramos pertinente el respeto total de los textos, de sus formatos, redacción, etc. Para conservar la autenticidad de la información conservamos las citas originales, aun cuando algunas puedan no ser totalmente correctas.

Ante el material cualitativo del que disponemos y desde la perspectiva cualitativa, aplicamos intuitivamente el *criterio de saturación de la información* cuando los nuevos segmentos de información pertenecen reiterativamente a las mismas categorías, cuando los datos del relato de vida y del cuestionario nos remiten a relaciones ya desarrolladas, ya no se ofrecen nuevas unidades de registro u otras, y en consecuencia, ya no necesitamos más.

#### **4.5.1.1. Procedimientos para la categorización. Un sistema de códigos**

En el proceso empírico, las unidades de registro dependen de criterios tales como la contextualización, conceptualización, sistematización, facilitación, economía, e incluso la clasificación. Se acompañan de códigos cuya necesaria combinación determina, a su vez, otros de mayor complejidad por su carácter oportuno y útil. Y, en determinadas fases de este proceso empírico, van a requerir que ciertos elementos se destaque en negrita y presenten aclaraciones entre corchetes.

Disponemos en el siguiente Cuadro 4.8. los componentes del trabajo empírico para los que se establecen los códigos que estimamos oportunos.

*Cuadro 4.8.*

*Componentes del trabajo empírico y su sistema de códigos*

•COMPONENTES DEL TRABAJO EMPÍRICO	•SISTEMA DE CÓDIGOS
<b><u>Los 12 Sujetos participantes (letras mayúsculas)</u></b>	A B C D E F G H I J K L
<b><u>Sector 1 de categorías de análisis</u></b>	
Ámbitos de formación continua	AFC
Competencias profesionales docentes	CPD
Acciones y pretensiones	AyP
Cualificaciones profesionales	CP
<b><u>Las dimensiones satélites de la acción</u></b>	
Contextual	-C/
Declarativa	-D/
Procedimental	-P/
Intencional	-I/
Evaluativa	-E/
<b><u>Los niveles de reflexividad</u></b>	
Descriptivo	
Narrativo	
Valorativo	
<b><u>Las Unidades de contexto</u></b>	
Relato de vida	Re
Cuestionario	Cu
<b><u>Los fragmentos de enunciados</u></b>	
(números atribuidos correlativamente)	1 2 3 4 5...

<b>Los ámbitos de formación continua</b>	AFC
Las propias destrezas lingüísticas en LE	DL
Conocimientos teóricos relativos a la LE (Lingüística, Cultura, Adquisición de una L2, etc.)	CT
Habilidades sociales	HS
Actualización e innovación metodológica/didáctica	AI
Metodología AICLE/CLIL/EMILE	AICLE
Currículo integrado	CI
Programas europeos	PE
TIC en el Aula de idiomas/Trabajo colaborativo en entornos virtuales	TIC
<b>Las competencias profesionales docentes</b>	Repertorio del <i>Modelo</i> (Cuadro 3.1.)
Competencias cognitivas	CC C-C
Competencias funcionales	CF CI, CD, CO, CG, CT, CM, CL, Cd
Competencias personales y sociales	CPS CS
<b>Las Unidades de registro combinan en una secuencia</b>	
Unidad de contexto + Fragmento de enunciado + Sujeto	Cu6B, Cu3K, Re1J, ...

#### 4.5.1.2. Regla de recuento para el análisis

Como procedimiento para la vertiente cuantificable del análisis de contenido, la opción de la regla de recuento es estimada significativa en la interpretación y las inferencias.

Tomamos la *intensidad*, por cuanto presenta un carácter nuclear respecto a las otras<sup>26</sup>; según Bardin (1977) “correspondant à des variations sémantiques ou formelles au sein d'une même classe), dans l'apparition d'un élément” (p. 110). Y es que, la intensidad integra o más bien en ella confluyen, en gran medida, las características que atribuye este autor a las reglas de recuento que propone; a saber, la presencia o ausencia (*présence ou absence*) que, a su vez, sustenta a:

- la co-ocurrencia o contingencia (*co-occurrence*), por cuanto que ésta “est la présence simultanée de deux ou plusieurs unités d'enregistrement dans une unité de contexte” (*Íbid.*, p. 112);
- la frecuencia (*fréquence*) que da cuenta de la importancia de una unidad de registro (importancia que aumenta con su frecuencia de aparición), junto a la frecuencia ponderada (*fréquence pondérée*) pues, aunque *a priori* no se ha tomado una decisión de ponderación, traduce la intensidad de un elemento.

Confluye además en la intensidad la dirección (*direction*), dado que “La pondération de la fréquence traduit un caractère quantitatif (intensité) ou qualitatif (*la direction*)” (*Íbid.*, p. 111).

<sup>26</sup> Enumeradas en nota a pie 7, del apartado 4.1.2.

Para enjuiciar el grado de intensidad de las unidades de registro, adaptamos los criterios establecidos por Osgood (1959). Es por los que nos apoyamos en índices como el tiempo del verbo (condicional, futuro, imperativos...), adverbios de modo, adjetivos calificativos y atributos, etc.

En el análisis se presenta simultáneamente la *intensidad parcial* por subcategorías y la *intensidad total* por categorías, consignadas en la columna derecha de la parrilla diseñada al efecto.

#### **4.5.1.3. Herramientas de presentación de los valores resultantes. Diagrama de barras y Diagrama polar**

Desde la enumeración y la regla de recuento, y sin recurrir estrictamente a las técnicas estadísticas, herramientas como el Diagrama de barras y el Diagrama polar<sup>27</sup> nos permiten, inicialmente, presentar los valores de los resultados para ordenar, confirmar los resultados, etc. Además nos facilitan la combinación de su interpretación significativa, comparando en términos de semejanzas y diferencias, contrastando, etc.

Estas herramientas constituyen la base ineludible para la emisión de inferencias sobre el panorama que se desprende.

Con el Diagrama polar pretendemos, para cada Sujeto, presentar el *estado ideal relativo individual* de los atributos de la adaptabilidad.

Para cada atributo –como variable–, disponemos de un eje radial en el círculo, que comienza desde el centro y llega hasta el perímetro del círculo en donde se indica la denominación correspondiente. Se mantienen con distancias iguales entre todos. Se representa el valor de intensidad de cada atributo en el eje correspondiente y, a modo de guía de lectura, conectamos los valores de los ejes con líneas. Reunimos así los resultados y, aun habiendo un número importante de variables, no son excesivas. Se ordenan de izquierda a derecha, con el fin de que se revele una estructura y organización estable y de que, efectivamente, la comprensión en todos los gráficos no se vea dificultada o conduzca a confusión.

Con el Diagrama de barras, por la misma pertinencia y utilidad que el Diagrama polar, presentamos los valores de los resultados de los rasgos de la capacidad de adaptación que, en cada Sujeto, presentan el *estado ideal relativo individual*.

---

<sup>27</sup> Que encontramos en algunos autores bajo la denominación de Gráfica de Radar, Diagrama de Araña o parcela de estrellas.

Obtenemos un panorama global de los rasgos de la capacidad de adaptación en la muestra, adoptando un enfoque comparativo entre los Sujetos.

#### **4.5.2. Dispositivos estratégicos y operativos para el análisis**

El recurso a herramientas –soportes materiales–, para movilizar estos aspectos metodológicos, nos lleva a considerar la noción de dispositivo, tal y como anticipamos.

Es definido en Cuq (dir.) (2003) en el ámbito disciplinar de la Didáctica de las Lenguas y las Culturas como “un ensemble intellectuel, technique ou matériel ayant pour fonction d’assurer la réalisation d’un projet et définissant le rôle des acteurs, des outils associés et les étapes nécessaires pour la réalisation d’ une tâche préalablement identifiée, éventuellement pédagogique (Foucault)” (p. 74). A esta definición, cabría añadir el carácter secuencial-cronológico que ya aportaron Berger & Brunswic (1981), y el estratégico operativo que le confiere un gran valor de utilidad. Lo cual permite concebirlo como un sistema conceptual y racional de reflexión y de acción para el investigador.

En este trabajo, en función de las fases y procedimientos en el análisis especificados en el apartado 4.5.1., se conciben aquellos dispositivos que, a modo de soportes y de parrillas, son utilizados para el tratamiento de la información de cada Sujeto. En su elaboración, integramos los parámetros metodológicos propios de cada fase:

- Por lo que se refiere a la *FASE 1. Lectura 1 intuitiva*, en donde debemos preparar la información, presentar y organizar los datos, se concibe un dispositivo cuya estructura está presidida por los niveles de la reflexividad, y por los códigos correspondientes a las dimensiones de las informaciones satélites de la acción -C-/D/-P/-I/-E/, tal y como se plantea en el *Sector 0 de categorías de análisis*. Este soporte facilita la categorización, preparando oportunamente los datos para las fases siguientes. Se ilustra con el ejemplo del Sujeto A, en el siguiente Cuadro 4.9.

*Cuadro 4.9.*

*Soporte de análisis para la FASE 1. Lectura 1 intuitiva (Ejemplo con el Sujeto A)*

<b>Nivel descriptivo</b>	<b>-C/-D/-P/-I/-E/</b>
<b>Re1A</b> — -P/ “.....”-E/ “.....”-C/ “.....”	
<b>Cu1A</b> — -C “.....”-P “.....”-I/ “.....”	
...	
<b>Nivel narrativo</b>	<b>-C/-D/-P/-I/-E/</b>
<b>Re2A</b> —“.....”	”
<b>Cu2A</b> —“.....”	”
...	
<b>Nivel valorativo</b>	<b>-C/-D/-P/-I/-E/</b>
<b>Re3A</b> —“.....”	”
<b>Cu3A</b> —“.....”	”
...	

- Por lo que se refiere a la *FASE 2. Lectura 2 exploratoria*, en donde debemos, mediante el *Sector 1* y el *Sector 2 de categorías de análisis*, realizar un análisis temático relativo a los rasgos de la capacidad de adaptación y los atributos de la adaptabilidad, se concibe para cada Sujeto un dispositivo estructurado en siete soportes de unidades de registro, en forma de parrillas. Se trata de asegurar el proceso analítico de forma sistemática, objetiva y reproductible.

- Para la aplicación del *Sector 1 de categorías de análisis*, los soportes elaborados corresponden –para cada Sujeto–, al análisis de los datos de la Unidad de contexto Cuestionario (Cu), en donde las unidades de registro se categorizan articuladas en torno a las subunidades del contexto Cu. A éstas se vinculan las categorías y subcategorías de análisis correspondientes. A saber:

*Cuadro 4.10.*

*Soporte de unidades de registro de Biodata del Sujeto ...*

<b>Sujeto ...</b>			
<b>Unidad de contexto Cuestionario</b>			
<i>Subunidades de contexto</i>	<i>Categorías de análisis</i>		<i>Unidades de registro</i>
•Biodata (Ítems 1-7)	Franja de edad		
	Sexo		
	Nacionalidad		
	Lenguas	Materna	
		De dominio/estudio	
		De trabajo	
	Titulación(es)		
	Desempeño profesional	Etapa/lugar	
		Duración	
	Cambio de puesto/ocupación	Razón(es)	
		Nº veces	

Cuadro 4.11.

Soporte de unidades de registro de datos de orden (socio)académico –AFCítem8– del Sujeto ...

<b>Sujeto ...</b>					
<b>Unidad de contexto Cuestionario</b>					
<b>Subunidades de contexto</b> •Determinaciones (socio)académicas (ítems 8-15)	<b>Categorías de análisis</b> AFC (ítem 8)	<b>Unidades de registro</b>			
		Temática	Duración	Carácter	Modalidad
		DL			
		CT			
		HS			
		AI			
		AICLE			
		CI			
		PE			
		TIC			

Cuadro 4.12.

Soporte de unidades de registro de datos de orden (socio)académico –CPDítem9– del Sujeto...

<b>Sujeto ...</b>					
<b>Unidad de contexto Cuestionario</b>					
<b>Subunidades de contexto</b> •Determinaciones (socio)académicas (ítems 8-15)	<b>Categorías de análisis</b> CPD (ítem 9)	<b>Subcategorías</b> Valoración/atribución de importancia	<b>Unidades de registro</b>		
			Cualitativa	Cuantitativa	Razones
			CC		
			CF		
			CPS		

Cuadro 4.13.

Soporte de unidades de registro de datos de orden (socio)académico –CPDítem10– del Sujeto...

<b>Sujeto ...</b>					
<b>Unidad de contexto Cuestionario</b>					
<b>Subunidades de contexto</b> •Determinaciones (socio)académicas (ítems 8-15)	<b>Categorías de análisis</b> CPD (ítem 10)	<b>Subcategorías</b> Nivel de logro	<b>Unidades de registro</b>		
			Cualitativa	Cuantitativa	Otras competencias
			CC		
			CF		
			CPS		

Cuadro 4.14.

Soporte de unidades de registro de datos de orden (socio)académico–AyPítems10-13–del Sujeto...

<b>Sujeto ...</b>			
<b>Unidad de contexto Cuestionario</b>			
<i>Subunidades de contexto</i>	<i>Categorías de análisis</i>	<i>Subcategorías</i>	<i>Unidades de registro</i>
• Determinaciones (socio)académicas (Ítems 8-15)	AyP (Ítems 10-13)	Acciones pasadas y/o presentes	
		Razones	
		Competencias que han mejorado / C-C, CI, CD, CO, CG, CT, CM, CL, Cd, CS	
		Pretensiones futuras	
		Evaluación docente	
		Frecuencia	
		Utilización	

Cuadro 4.15.

Soporte de unidades de registro de datos de orden (socio)académico–CPítems14y15–del Sujeto...

<b>Sujeto ...</b>			
<b>Unidad de contexto Cuestionario</b>			
<i>Subunidades de contexto</i>	<i>Categorías de análisis</i>	<i>Subcategorías</i>	<i>Unidades de registro</i>
• Determinaciones (socio)académicas (Ítems 8-15)	CP (Ítems 14-15)	Certificación	Lengua(s)
			Nivel
			Fecha
		Reconocimiento Perfil	
		Expectativas	

Cuadro 4.16.

Soporte de unidades de registro de datos de orden (socio)personal –ítems16-18–del Sujeto...

<i>Subunidades de contexto</i>	<i>Categorías de análisis</i>	<i>Unidades de registro</i>			
		<i>En muchas ocasiones</i>	<i>En algunas ocasiones</i>	<i>En pocas ocasiones</i>	<i>Nunca</i>
• Determinaciones (socio)personales (Ítems 16-18)	Implicaciones (Ítem 16-17)	Control			
		Participación			
		Confianza			
		Curiosidad			
		Otras			
	Movilidad (Ítem 18)	Frecuencia			
		Programa productivo			
		Centro			
		Itinerario			
		Facilidad			
	Caracterización de la experiencia profesional				
	Apoyos				
	Reacción y conciencia de DP por el cuestionario				

- Para la aplicación del *Sector 2 de categorías de análisis*, los soportes corresponden al análisis de los datos preparados en la FASE 1. Se elaboran para cada Sujeto en torno a cada nivel de reflexividad y a cada dimensión subyacente a las informaciones satélites de la acción. Esas indicaciones presiden cada soporte, en el que las unidades de registro se categorizan articuladas en torno a las categorías y subcategorías de análisis correspondientes, y en el que además se consigna la intensidad –parcial y total cuantitativas–, de las unidades de registro categorizadas.

En la Tabla 4.1. se ilustra, el soporte *tipo* utilizado.

*Tabla 4.1.*

*Soporte (tipo) de análisis para la FASE 2. Lectura 2 exploratoria*

NIVEL (DESCRIPTIVO/NARRATIVO/VALORATIVO)		
DIMENSIÓN (CONTEXTUAL/DECLARATIVA/PROCEDIMENTAL/INTENCIONAL/EVALUATIVA)		
SUJETO ...		
CATEGORÍAS Y SUBCATEGORÍAS DE ANÁLISIS	UNIDADES DE REGISTRO	INTENSIDAD
<i>Criterios</i>	Motivación	
	Perspicacia	
	Compromiso	
	Condiciones formativas	
<i>Mecanismos</i>	Apertura a la diversidad	
	Deseo de progreso	
	Determinación	
	Toma de conciencia	
<i>Fuerzas</i>	Control	
	Participación	
	Confianza	
	Curiosidad	
	Seguridad	

- Por lo que se refiere a la *FASE 3. Lectura 3 interpretativa-inferencial*, en donde debemos realizar un análisis relacional, corresponde organizarlo en torno a los ejes interpretativo e inferencial descritos que se ilustran en el apartado 4.5.1., con el Cuadro 4.6.

Concebimos un dispositivo cuyas variables sean visibles, y en el que apoyar y presentar el resultado de este análisis relacional. Aseguramos así la sistematicidad de los comentarios interpretativos y las inferencias (en su caso), en torno a las mismas perspectivas. Elaboramos el soporte (*tipo*) cuya utilización efectiva se valida conforme a lo previsto. Presidido por la posición *meta-* del investigador: descriptiva, narrativa, valorativa, articula los componentes del Esquema interpretativo que mostramos en el siguiente Cuadro 4.17.:

Cuadro 4.17.

Soporte de análisis para la FASE 3. Lectura 3 interpretativa – inferencial

SUJETO ...

**POSICIÓN META-DESCRIPTIVA**

- *El potencial estructural de la capacidad de adaptación*
- *El equilibrio de los atributos de la adaptabilidad*

En relación con:

- LOS VALORES DE LA PRESENCIA DE LOS RASGOS DE LA CAPACIDAD DE ADAPTACIÓN Y LOS ATRIBUTOS DE LA ADAPTABILIDAD [ESTADO IDEAL RELATIVO INDIVIDUAL]

DIAGRAMA DE BARRAS

DIAGRAMA POLAR

BODATA

**POSICIÓN META-NARRATIVA**

- *El estado de los sistemas del organismo conductual y de la personalidad del Sujeto A*
- *La tendencia hacia la excelencia (calidad) en su DP docente*

En relación con:

- LA DIRECCIÓN CUALITATIVA DE ADECUACIÓN DE LAS DIMENSIONES (SOCIO)ACADÉMICA Y (SOCIO)PERSONAL, VINCULADAS RESPECTIVAMENTE AL SISTEMA DEL ORGANISMO CONDUCTUAL Y AL SISTEMA DE LA PERSONALIDAD (CON REFERENCIA EVENTUAL A LOS DESCRIPTORES DEL METAMARCO)

BODATA

DATOS RESULTADO DE LA APLICACIÓN DE LOS SECTORES 1 Y 2 DE CATEGORÍAS DE ANÁLISIS

**POSICIÓN META-VALORATIVA**

- *Balance según un enfoque comparativo entre los Sujetos, y moderadamente crítico, de orden psico-socio-cognitivo y profesionalizador*

En relación con:

- CONSECUENCIAS DERIVADAS, PROPUESTAS, ETC. QUE SUPONGAN LA BASE DE LA OPTIMIZACIÓN DEL DP Y LA REGULACIÓN DE LAS CUALIFICACIONES PROFESIONALES COMO DOCENTES DE Y EN LE (CON REFERENCIA EVENTUAL A LOS DESCRIPTORES DEL METAMARCO)

DIAGRAMA DE BARRAS

DIAGRAMA POLAR

BODATA

#### **4.6. Validación del análisis y limitaciones de los elementos de la opción metodológica**

Recurrimos a tres criterios con el fin de dotar de credibilidad y fiabilidad a nuestros procedimientos de análisis:

- el criterio de la *precisión*, es decir, si lo que se registra está suficientemente delimitado en una zona o unidad contextual adecuada y estabilizado semánticamente;
- el criterio de la *complétude* (completitud), es decir, si todo –lo más posible–, ha sido registrado de la forma más completa posible; y
- el criterio de la *verdad*, es decir, si lo que se registra comporta un alto grado de certeza.

Su aplicación reiterada por parte del propio investigador, por parte de terceros, de iguales y de expertos, nos aporta que:

- Los datos de carácter discursivo escrito que se muestran con un alto grado de heterogeneidad textual y semántica y, especialmente en los párrafos de cierta extensión, plantean las dudas propias de la polisemia, la ambigüedad en algunos casos, por el alcance y la decisión de fragmentación para el registro.
- Las unidades de registro están debidamente fragmentadas en función de la unidad o unidades contextuales en las que se encuentran.
- La consideración de contenidos implícitos no es pertinente ante el escaso número de informaciones latentes extraídas en los análisis correspondientes a las fases anteriores a la FASE 3 de Lectura 3 *interpretativa-inferencial*, si bien han sido estimados inicialmente de interés para el investigador.
- La aplicación del principio de saturación es conforme a la realidad de los datos de los que se dispone.

Todo el tratamiento de datos y resultados, en los respectivos aspectos analítico, interpretativo e inferencial –conforme a la opción metodológica expuesta–, se realiza siendo conscientes de una serie de limitaciones relativas, más concretamente, a:

- a) La flexibilidad operativa de la técnica global del análisis de contenido, la cual –si bien puede ser considerada una gran ventaja en todo itinerario de investigación–, plantea sin duda incertidumbres sobre la propia toma de decisiones ante cada uno de los elementos.

b) Las dificultades de acceso a los Sujetos participantes que, como viene siendo común, son de orden motivacional, de disponibilidad temporal, implicación y compromiso para participar de forma integral en todo el proceso.

c) El proceso de producción de informaciones se altera de forma particular, lo cual redunda en la variación de la muestra inicial a la final. Sucede que con un cierto número de informantes esa producción resulta incompleta, pues sus aportaciones las percibimos, en unos casos, como insuficientes y al mismo tiempo como simples repeticiones. Hay casos en que, incluso estimadas como abundantes, cuando se procede a validar determinadas *zonas* de las unidades de contexto, se percibe sobre todo su no focalización, la presencia de generalizaciones, con imprecisiones y omisiones de orden discursivo formal.

Bien es cierto que todo ello se palía por la sistematización y reproductividad de los procedimientos de análisis, con la validación como se indica más arriba, en la consulta a otros, etc. y, desde luego, por el carácter intrínseco de este estudio: descriptivo, interpretativo y comprensivo.

## **CAPÍTULO 5**

### **CORPUS DE DATOS Y SU TRATAMIENTO ANALÍTICO, INTERPRETATIVO E INFERENCIAL**

---



## CAPÍTULO 5

### EL CORPUS DE DATOS Y SU TRATAMIENTO ANALÍTICO, INTERPRETATIVO E INFERENCIAL

#### 5.1. Aspectos organizativos

Para el tratamiento de las informaciones recogidas, y conforme a las concreciones metodológicas en torno a la técnica global del análisis de contenido, se movilizan las distintas fases y operaciones ya descritas y caracterizadas en el Cuadro 4.7 del Capítulo anterior.

Se mantienen las características procedimentales de la sistematización y la objetividad como posibilidades de la reproductividad (según proponen Berelson, 1952; Krippendorff, 1990, entre otros).

Optamos así, por organizar este Capítulo en los apartados correlativos **5.2. a 5.6.**, en función de cada uno de los Sujetos participantes. Apartados a los que dotamos, respectivamente, de tres epígrafes que corresponden:

- El primero, a la Fase 1 de Análisis de contenido *estructural y organizativo*, en donde exponemos los resultados de la Lectura 1 *intuitiva* por la que se prepara la información, y por la que los datos se presentan y distribuyen en relación con los componentes del Sector 0 de categorías de análisis, establecido en el Cuadro 4.2. del Capítulo anterior. Se utiliza al respecto, como dispositivo estratégico y operativo, el soporte del Cuadro 4.9.

FASES	Procedimiento ¿Cómo?	Tipo de análisis ¿Para qué?	Referentes	Tipo de datos Verbales (escrito) y marcas no verbales de: • Relato de Vida (Re) • Cuestionario (Cu)	Dispositivos estratégicos y operativos para el análisis
FASE 1	Lectura 1 <i>intuitiva</i>	Análisis de contenido <i>estructural organizativo</i>	Sector 0 de categorías de análisis (Cuadro 4.2.)	Factores del DP del docente <i>de y en LE</i>	Soporte <i>Cuadro 4.9.</i>

- El segundo, a la Fase 2 de Análisis de contenido *temático*, para observar los rasgos de la capacidad de adaptación y los atributos de la adaptabilidad. Está articulado a su vez en tres subepígrafes. Se dedican a exponer los resultados de:

- La Lectura 2 *exploratoria* que permite asegurar ese análisis de contenido *temático* de forma sistemática y objetiva, por la aplicación del *Sector 1 de categorías de análisis* (establecido en el Cuadro 4.3. del Capítulo anterior), en función de la Unidad de contexto Cuestionario. Se utilizan al respecto, como dispositivos estratégicos y operativos, los soportes de los Cuadros 4.10. a 4.16.
- La Lectura 2 *exploratoria* que permite asegurar ese análisis de contenido *temático* de forma sistemática y objetiva, por la aplicación del *Sector 2 de categorías de análisis* (establecido en el Cuadro 4.4. del Capítulo anterior), en función de los resultados del análisis de la Fase 1 y de las Unidades de contexto Relato de vida y Cuestionario. Se utiliza al respecto, como dispositivo estratégico y operativo, el soporte de la Tabla 4.1.

Y, a presentar los valores de los resultados obtenidos.

FASES	Procedimiento ¿Cómo?	Tipo de análisis ¿Para qué?	Referentes	Tipo de datos Verbales (escrito) y marcas no verbales de: • Relato de Vida (Re) • Cuestionario (Cu)	Dispositivos estratégicos y operativos para el análisis
FASE 2	Lectura 2 <i>exploratoria</i>	Análisis de contenido <i>temático</i>	Sector 1 de categorías de análisis (Contextualizador) (Cuadro 4.3.)  Sector 2 de categorías de análisis (Identificador) (Cuadro 4.4.)	Rasgos de la capacidad de adaptación y atributos de la adaptabilidad	Soportes <i>Cuadros 4.10.</i> <i>a 4.16.</i> <i>Tabla 4.1.</i>

- El tercero, a la Fase 3 de Análisis de contenido *relacional*, en donde exponemos los resultados de la Lectura 3 *interpretativa-inferencial*, conforme a la parte del *Esquema interpretativo* y su complemento inferencial (ver Cuadro 4.6. del Capítulo 4). Proceden de la posición meta-descriptiva y meta-narrativa adoptada por el investigador. Se utiliza como dispositivo estratégico y operativo, el soporte del Cuadro 4.17.

FASES	Procedimiento ¿Cómo?	Tipo de análisis ¿Para qué?	Referentes	Tipo de datos	Dispositivos estratégicos y operativos para el análisis
<b>FASE 3</b>	Lectura 3 <i>interpretativa-inferencial</i>	Análisis de contenido <i>relacional</i>	Esquema interpretativo (Complemento inferencial) (Cuadro 4.6.)	<i>Características del</i> factor clave <i>adaptación</i>	Soporte <i>Cuadro 4.17.</i>

Se completa este tratamiento de los datos de cada Sujeto participante, con un balance global en el apartado **5.7.**, que afecta a las dos perspectivas de desarrollo interdependientes configuradoras del objeto de estudio: a) *la perspectiva psico-socio-cognitiva* y b) *la perspectiva profesionalizadora*. Emergen así resultados procedentes de la Lectura 3 *interpretativa-inferencial* para la que el investigador adopta una posición meta-valorativa. Se inscribe en un *enfoque comparativo del estado del factor adaptación* del conjunto de los Sujetos participantes. Dicho balance, con referencia eventual a los descriptores del *metamarco* (Cuadro 3.9.) nos permite anticipar aspectos de distinto orden (institucional, socio-profesional y socio-personal) y a los que dotamos de un carácter conclusivo.

## 5.2. El tratamiento de la información del Sujeto A

Como corresponde, este apartado contiene el acceso a las informaciones relativas al Sujeto A. Se articula en torno a las indicaciones de los epígrafes y subepígrafes que para este apartado 5.2. se referencian a continuación:

<b>5.2.1. Fase 1.</b> Análisis de contenido estructural y organizativo. Factores del desarrollo profesional del docente <i>de y en LE</i> <i>Lectura 1 intuitiva en relación con el Sector 0 de categorías de análisis. Datos del Sujeto A</i>	
<b>5.2.2. Fase 2.</b> Análisis de contenido temático: rasgos de la capacidad de adaptación y atributos de la adaptabilidad	<b>5.2.2.1. Lectura 2</b> exploratoria por la aplicación del Sector 1 de categorías de análisis
	<b>5.2.2.2. Lectura 2</b> exploratoria por la aplicación del Sector 2 de categorías de análisis
	<b>5.2.2.3. Presentación de los valores de los resultados del Sujeto A. Diagrama de barras y Diagrama polar</b>
<b>5.2.3. Fase 3.</b> Análisis de contenido relacional. Interpretaciones e inferencias <i>Lectura 3 interpretativa-inferencial, desde el Esquema interpretativo y su complemento inferencial</i>	

### **5.2.1. Fase 1. Análisis de contenido estructural y organizativo. Factores del desarrollo profesional**

Bajo este epígrafe exponemos el correspondiente Análisis de contenido *estructural y organizativo*, por el que se prepara así toda la información de la que disponemos tanto en la Unidad de Contexto Relato de Vida como en la de Cuestionario del Sujeto A. Sustentado por la que hemos denominado Lectura 1 *intuitiva*, se realiza en relación con el Sector 0 de categorías de análisis.

Orientado éste a la identificación y delimitación de los factores extrínsecos e intrínsecos del DP del docente *de* y *en* LE, permite la distribución de los datos en la confluencia de los niveles de la reflexividad descriptivo, narrativo y valorativo, con las cinco dimensiones de las informaciones satélites de la acción: Contextual, Declarativa, Procedimental, Intencional y Evaluativa, representadas por los códigos **-C/-D/-P/-I/-E/**

- *Lectura 1 intuitiva en relación con el Sector 0 de categorías de análisis*

#### **Datos del Sujeto A**

<b>Nivel descriptivo</b>	<b>-C/-D/-P/-I/-E</b>
--------------------------	-----------------------

**Re2A** –C/ “llegué a la Facultad de Magisterio hace 14 años –P/ casi por casualidad”

**Re4A** –C/ “Durante la carrera estuve dando algunas clases particulares por las tardes [...] y en los veranos de 2º y 3º trabajando alguna temporada como monitor de campamento”

**Re6A** –C/ “El verano de 2º de carrera –I/ me marché –C/ junto con 3 compañeros [...] a Kings Lynn por un mes a trabajar en una pollería.”

**Re10A** –D/ “Realicé el ‘Practicum’ las dos veces en el [colegio], –P/ por descarte la primera vez, por elección consciente la segunda.”

**Re12A** –C/ “Al terminar la carrera estuve trabajando de monitor de campamento en unas colonias urbanas en inglés”

**Re19A** –C/ “En junio de ese año (2006) regresé a España –D/ y probé suerte echando currículums y trabajé de nuevo –C/ en verano en la colonia urbana.”

**Re20A** –E/ “siendo el [colegio] [...] el que me seleccionara primero.”

**Re21A** –I/ “En ese primer curso estudié algunas asignaturas de Educación Musical y preparé unas Oposiciones, –E/ a las que no me presenté.”

**Re22A** –C/ “El curso siguiente, –I/ “decidí, –P/ animado por el centro –I/ a hacer E.F. [Educación Física]”

**Re23A –P/-I/-E** “La hice entera en un año. –E/ Mucho sacrificio pero compensado.”

**Re24A –C/** “Desde 2008 estoy trabajando en el mismo aula haciendo 3º y 4º de primaria.”

**Re25A –C/** “El curso que viene pasaré a 5º –E/ debido a reestructuraciones del centro y –P/-E/ entre el miedo y las ganas recibo el cambio.”

**Re28A –D** “El centro en el que estoy comenzó a recibir niños ACNEE [Alumnado con Necesidades Educativas Especiales] de forma más continua –C/ hace 7-8 años y –E/ ese fue mi punto de inflexión.”

**Re49A –E/** “En 2013 llega a mi colegio una nueva orientadora que propone formación en el centro.”

**Re51A –D/** “En este tiempo el centro decide formarme en liderazgo y me propone formar parte de un plan de formación en este aspecto a largo plazo.”

**Re53A –C/** “y durante parte de los veranos de 2014 y 2015 –D/ me formo en autoconocimiento, liderazgo y gestión de objetivos.”

**Re55A –C/** “A lo largo de 2014-15-16 –D/ he recibido mucha formación en nuevas metodologías y metodologías activas.”

**Re56A –C/** “En el curso 2015-2016, –I/ además de la Estimulación Sensorial, he decidido formarme en investigación educativa y participar junto con la orientadora de mi centro en la ‘Escuela de Investigadores’.”

<b>Nivel narrativo</b>	<b>-C/-D/-P/-I/-E</b>
------------------------	-----------------------

**Re33A -D/** “Con los años he dejado de dar importancia, más bien tanta importancia a algunas cosas, como programar, registrar.”

**Re34A -D/** “He centrado mi esfuerzo en ofrecer la mejor experiencia de aula a mis alumnos, mi tiempo se va elaborando ideas, materiales, fichas, canciones y juegos.”

**Re37A -D/** “Poseo unas buenas herramientas comunicativas y resulto dinámico.”

**Re40A -D/** “Me cuesta mantener algunas dinámicas en el tiempo, ser constante, porque me aburro...”

**Re42A -D/** “Creo un clima de confianza, resulto sensible, protector y cariñoso aunque me cuesta empatizar y entender algunas situaciones familiares,...”

**Re44A -D/** “Soy abierto al trabajo -E/ pero necesito que sea ágil y coherente. -D/ Tengo muy poca tolerancia a la indecisión, lentitud y vagancia, -E/ lo que me dificulta trabajar en equipo con algunos compañeros pero me dispara y potencia si tengo que trabajar con otros.”

**Re45A -P/** “Siempre he ido formándome a medida que me lo han sugerido o alguna situación de aula me lo ha requerido. -E/ Excepto por el B2, eso fue obligado por las circunstancias.”

**Re46A -I/** “En cada curso me he propuesto o me han surgido áreas de mejora personales o de aula.”

**Re47A -C/** “Al comienzo de mi trabajo en el [colegio] el bilingüismo era inminente, así que durante los 3 primeros años -I/ mi formación fue casi en su totalidad en esa dirección.”

**Re48A -C/** “Como mi conocimiento y recursos en cuanto a niños con autismo era muy, muy limitado, los siguientes 2 años -I/ mi formación fue en esta línea.”

**Re50A -D/** “Su pasión, ganas e ilusión me contagian y -I/ decido formarme con ella en Necesidades Educativas Especiales, en inclusión educativa, dificultades de aprendizaje y estimulación sensorial. -C/ Una cada año.”

**Re52A -I/** “Me interesa el tema.”

**Re54A -D/** “Esta formación va encaminada a adquirir y asumir nuevas responsabilidades en el centro.”

<b>Nivel valorativo</b>	<b>-C/-D/-P/-I/-E</b>
-------------------------	-----------------------

**Cu1A -E/** “Creo que todo maestro debe dominar con cierta excelencia y calidad la gestión de conflictos (es inevitable que surjan), el lenguaje que utilice ya que será su principal y más fuerte herramienta de trabajo y por supuesto debería conocer un amplio catálogo de recursos pedagógicos -I/ con el fin de adaptarse al grupo que tenga.”

**Cu3A -D/** “No siempre la formación ofertada se acomoda a nuestros horarios o necesidades e intereses. E Creo que todo maestro debe estar lo más al día posible y tener una actitud abierta a la mejora y reflexión.”

**Cu5A -E/** “[...] esperaría un reconocimiento a esas miles de horas que nadie ve. Rebajaría las cargas lectivas con opciones reales de trabajo para la coordinación. Premios más allá de actividades bien programadas, opción de promoción salarial.”

**Cu6A -D/** “Normalmente lo más influyente han sido personas, su ánimo, reconocimiento, consejo, acompañamiento,...”

**Cu7A -E/** “Echo en falta la palabra ‘vocación’ en el cuestionario. Un elemento que creo que subyace mucho en la acción de un maestro, su crecimiento y desarrollo profesional y personal es el gusto por la propia profesión y pasión por lo que hace. Aunque no tenga relación directa con las cualificaciones, sí con las ganas o necesidad de tenerlas.”

**Re8A -D/** “[...] aunque a nivel personal supuso un gran crecimiento a nivel lingüístico no hubo una gran aportación.”

**Re13A –D/** “No fue mi mejor experiencia pero me proporcionaron dinero.”

**Re18A –E/** “Sin duda esta experiencia fue la más determinante en mi carrera.”

**Re26A –D/** “Muchas veces he dicho que mi visión de la Educación, el aula y la enseñanza han cambiado mucho.”

**Re27A –E/** “Tiene poco que ver el maestro que fui con el maestro que soy.”

**Re30A –E/** “Ahí me di cuenta de que a los niños tenemos que prepararlos para la vida que tienen y que van a tener ellos y no para la que tuve yo.”

**Re31A –E/** “[...] es en el colegio donde su base competencial (no solo conceptual) debe nacer.”

**Re32A –E/** “Soy muy consciente de que –C/ la escuela debe ser un espacio –E/ donde el niño quiera estar, despierte su curiosidad y reciba la mejor enseñanza y experiencia de vida que yo le pueda ofrecer.”

**Re35A –I/** “Me gustaría tener una programación mejor escrita, más detallada y extensa –P/ pero como el día tiene 24 horas, –I/ tengo que priorizar y –D/ hace tiempo que decidí que el aula es lo primero.”

**Re36A –E/** “Es en el aula donde está mi potencial y donde se concentran mis fortalezas.”

**Re38A –E/** “Para algunos puedo parecer demasiado intenso pero en general engancho bien a los niños y creo un aula en el que quieren estar y del que quieren participar.”

**Re39A –E/** “Sin duda alguna me considero creativo y con necesidad de crear. –D/ Me aburro con rapidez –E/ con lo que necesito novedad y cambios.”

**Re41A –E/** “Todo esto crea una forma de estar en el aula que se contagia a los alumnos y es ahí donde se reflejan mis fortalezas y debilidades.”

**Re43A –D/** “[...] puedo resultar distante y frío en ocasiones.”

**Re48A –D/–E/** “Mucha información en poco tiempo.”

**Re57A –E/** “Tras los cientos de cursos, charlas, libros, conversaciones, mesas redondas y ponencias creo que solo hay una variable que se repite: una necesidad-una respuesta.”

**Re58A –E/** “Creo que los maestros debemos estar al día, formados y ser competentes para poder ofrecer lo que se supone ‘una educación de calidad’ porque aunque nos cueste entenderlo dentro del aula no está la LOE, ni la LOMCE, ni el currículum, solo tú y tus alumnos, sus vidas, inquietudes y necesidades.”

### 5.2.2. Fase 2. Análisis de contenido temático: rasgos de la capacidad de adaptación y atributos de la adaptabilidad

Este epígrafe comprende el análisis de contenido *temático*, para obtener datos identificativos de los rasgos de la capacidad de adaptación y atributos de la adaptabilidad que se perciben y revelan del Sujeto A, tanto los que se encuentran en la Unidad de Contexto Cuestionario, como los resultantes del análisis realizado en la Fase 1. Igualmente, se acompaña de los valores de los resultados de este Sujeto, cuyas presentaciones se disponen en un Diagrama de barras y en un Diagrama polar.

### 5.2.2.1. Lectura 2 exploratoria por la aplicación del Sector 1 de categorías de análisis

La aplicación del Sector 1 de categorías de análisis en la Lectura 2 *exploratoria* asegura la identificación de los rasgos citados, por cuanto que se retienen a partir de la Unidad de contexto Cuestionario (Cu) aquellos datos que son considerados como biodata, junto a los correspondientes a las determinaciones (socio)académicas y a las determinaciones (socio)personales del Sujeto A. Se encuentran en los siete soportes de unidades de registro que elaboramos en los Cuadros 4.10. a 4.16. (ver Capítulo 4).

Obtenemos así los datos que presentamos, respectivamente, en las Tablas 5.1. a 5.7.

*Tabla 5.1.  
Biodata del Sujeto A*

<b>Sujeto A</b>		
<b>Unidad de contexto Cuestionario</b>		
<i>Subunidades de contexto</i>	<i>Categorías de análisis</i>	<i>Unidades de registro</i>
Biodata (Ítems 1-7)	Franja de edad	30-40
	Sexo	Hombre
	Nacionalidad	Española
	Lenguas	Materna Español
		De dominio/estudio Inglés
		De trabajo Espanol e inglés
	Titulación(es)	
	Desempeño profesional	.Magisterio – Lenguas extranjeras
		.Magisterio – Educación Física
	Desempeño profesional	Etapa/lugar Educación Primaria
	Duración	9 años y 8 meses
	Cambio de puesto/ocupación	Razón(es) Por voluntad
		Nº veces 1

*Tabla 5.2.  
Datos de orden (socio)académico –AFC ítem 8– del Sujeto A*

<b>Sujeto A</b>						
<b>Unidad de contexto Cuestionario</b>						
<i>Subunidades de contexto</i>	<i>Categorías de análisis</i>	<i>Unidades de registro</i>				
Determinaciones (socio)académicas (Ítems 8-15)	Ámbitos de formación continua (Ítem 8)	Temática	Duración	Carácter	Modalidad	
		DL “Inglés en el aula bilingüe”	40 h	Presencial	Curso	
		CT -	-	-	-	
		HS -	-	-	-	
		AI -	-	-	-	
		AICLE	“Formación en Bilingüismo I”	40 h	Presencial	Curso
			“Formación en Bilingüismo II”	40 h	Presencial	Curso
			“Formación en Bilingüismo III”	40 h	Presencial	Curso
			“Recursos en áreas bilingües”	50 h	Presencial	Curso
		CI -	-	-	-	
		PE -	-	-	-	
		TIC -	-	-	-	

**Tabla 5.3.**
*Datos de orden (socio)académico –CPD ítem 9– del Sujeto A*

<b>Sujeto A</b>						
<b>Unidad de contexto Cuestionario</b>						
<i>Subunidades de contexto</i>	<i>Categorías de análisis</i>	<i>Subcategorías</i>	<i>Cualitativa</i>	<i>Cuantitativa</i>	<i>Unidades de registro</i>	
Determinaciones (socio)académicas (ítems 8-15)	CPD (Ítem 9)	Valoración/atribución de importancia	CC	Bastante (2) Mucho (1)	7 (2) 8 (1)	<b>Cu1A</b> “Creo que todo maestro debe dominar con cierta excelencia y calidad la gestión de conflictos (es inevitable que surjan), el lenguaje que utilice ya que será su principal y más fuerte herramienta de trabajo y por supuesto debería conocer un amplio catálogo de recursos pedagógicos con el fin de adaptarse al grupo que tenga.”
			CF	Mucho (9) Bastante (10) Algo (2)	4 (1) 5 (1) 6 (7) 7 (3) 8 (9)	
			CPS	Mucho (6)	8 (6)	
		Nivel de logro	CC	Bastante (1) Mucho (2)	6 (1) 7 (2)	-
			CF	Bastante (14) Mucho (7)	5 (5) 6 (9) 7 (6) 8 (1)	
			CPS	Bastante (1) Mucho (5)	6 (1) 7 (4) 8 (1)	

**Tabla 5.4.**
*Datos de orden (socio)académico –CPD ítem 10– del Sujeto A*

<b>Sujeto A</b>						
<b>Unidad de contexto Cuestionario</b>						
<i>Subunidades de contexto</i>	<i>Categorías de análisis</i>	<i>Subcategorías</i>	<i>Cualitativa</i>	<i>Cuantitativa</i>	<i>Unidades de registro</i>	
Determinaciones (socio)académicas (ítems 8-15)	CPD (Ítem 10)	Nivel de logro	CC	Bastante (1) Mucho (2)	6 (1) 7 (2)	-
			CF	Bastante (14) Mucho (7)	5 (5) 6 (9) 7 (6) 8 (1)	
			CPS	Bastante (1) Mucho (5)	6 (1) 7 (4) 8 (1)	

**Tabla 5.5.**
*Datos de orden (socio)académico –AyP ítems 10-13– del Sujeto A*

<b>Sujeto A</b>						
<b>Unidad de contexto Cuestionario</b>						
<i>Subunidades de contexto</i>	<i>Categorías de análisis</i>	<i>Subcategorías</i>	<i>Unidades de registro</i>			
Determinaciones (socio)académicas (ítems 8-15)	AyP (Ítems 10-13)	Acciones pasadas y/o presentes	<b>Cu2A</b> “Fundamentalmente leer libros, estudios, artículos. Observar a otros maestros y profesores y evaluarme periódicamente, hacerlo tanto de forma personal como por parte de mis alumnos.”			
			Razones	<b>Cu3A</b> “No siempre la formación ofertada se acomoda a nuestros horarios o necesidades e intereses. Creo que todo maestro debe estar lo más al día posible y tener una actitud abierta a la mejora y reflexión.”		
		Competencias que han mejorado		CI., CD., CO., CM., Cd.		
		Pretensiones futuras	<b>Cu4A</b> “Seguir participando en grupos de formación, estar atento a textos, etc. que salgan, observar y probar.”	Sí		
		Evaluación docente		-		
		Frecuencia	<b>Cu4A</b> “Seguir participando en grupos de formación, estar atento a textos, etc. que salgan, observar y probar.”	“Grupo de hetero-evaluación, Cuestionario (alumnos y familias), Rúbrica con compañeros.”		
		Utilización				

*Tabla 5.6.*

*Datos de orden (socio)académico –CP ítems 14-15– del Sujeto A*

<b>Sujeto A</b>				
<b>Unidad de contexto Cuestionario</b>				
<i>Subunidades de contexto</i>	<i>Categorías de análisis</i>	<i>Subcategorías</i>		<i>Unidades de registro</i>
Determinaciones (socio)académicas (ítems 8-15)	CP (ítems 14-15)	Certificación	Lengua(s)	Inglés
			Nivel	B2
			Fecha	Junio 2011
		Reconocimiento Perfil		No
		Expectativas	<b>Cu5A</b> “[...] esperaría un reconocimiento a esas miles de horas que nadie ve. Rebajaría las cargas lectivas con opciones reales de trabajo para la coordinación. Premios más allá de actividades bien programadas, opción de promoción salarial.”	

*Tabla 5.7.*

*Datos de orden (socio)personal –ítems 16-18– del Sujeto A*

<b>Sujeto A</b>					
<b>Unidad de contexto Cuestionario</b>					
<i>Subunidades de contexto</i>	<i>Categorías de análisis</i>	<i>Unidades de registro</i>			
Determinaciones (socio)personales (ítems 16-18)	Implicaciones (Ítem 16-17)	En muchas ocasiones	En algunas ocasiones	En pocas ocasiones	
		Control	0	2	
		Participación	2	3	
		Confianza	1	4	
		Curiosidad	2	2	
		Otras	-		
	Movilidad (Ítem 18)	Frecuencia	“Una vez al año o cada dos años”		
		Programa productivo	·Estancias profesionales ·Profesor visitante		
		Centro	-		
		Itinerario	“Supply short term teacher en Londres.” “Long term supply teacher en Londres.” “Monitor de ocio y tiempo libre (verano).”		
		Facilidad	Sí		
	Caracterización de la experiencia profesional		Control, participación, <i>crecimiento, pasión.</i>		
	Apoyos		<b>Cu6A</b> “Normalmente lo más influyente han sido personas, su ánimo, reconocimiento, consejo, acompañamiento,...”		
	Reacción y conciencia de DP por el cuestionario		Sí	<b>Cu7A</b> “Echo en falta la palabra ‘vocación’ en el cuestionario. Un elemento que creo que subyace mucho en la acción de un maestro, su crecimiento y desarrollo profesional y personal es el gusto por la propia profesión y pasión por lo que hace. Aunque no tenga relación directa con las cualificaciones, sí con las ganas o necesidad de tenerlas.”	

**5.2.2.2. *Lectura 2 exploratoria por la aplicación del Sector 2 de categorías de análisis***

La aplicación del Sector 2 de categorías de análisis en la Lectura 2 *exploratoria* asegura la identificación de datos relativos a los rasgos y atributos citados, por cuanto que se retienen como unidades de registro aquellas que –presentadas como resultados del análisis de la Fase 1–, contengan indicadores de noción de tales rasgos y atributos. Conforme a los procedimientos de categorización (apartado 4.5.1.1. del Capítulo 4) se presentan:

- en las Tablas 5.8. a 5.12., los datos analizados en la óptica del nivel de reflexividad descriptivo, respecto de las cinco dimensiones de las informaciones satélites de la acción, la contextual, la declarativa, la procedural, la intencional y la evaluativa;
- en las Tablas 5.13. a 5.17., los datos analizados en la óptica del nivel de reflexividad narrativo, respecto de las cinco dimensiones de las informaciones satélites de la acción citadas; y
- en las Tablas 5.18. a 5.22., los datos analizados en la óptica del nivel de reflexividad valorativo, respecto de las cinco dimensiones de las informaciones satélites de la acción citadas.

Como se indicó en el Capítulo 4, estimamos oportuno aplicar la regla de recuento de la *intensidad*, y en todos los casos consignar los valores parciales y totales.

- *En la óptica del nivel de la reflexividad “descriptivo”*

Tabla 5.8.

Datos del Sujeto A, relativos a rasgos de la capacidad de adaptación y atributos de la adaptabilidad, desde la óptica del nivel de la reflexividad “descriptivo” y respecto a la dimensión “contextual” de las informaciones satélites de la acción. Su intensidad

NIVEL DESCRIPTIVO		DIMENSIÓN CONTEXTUAL SUJETO A	INTENSIDAD
CATEGORÍAS Y SUBCATEGORÍAS DE ANÁLISIS		UNIDADES DE REGISTRO	
Criterios	Motivación	-	0
	Perspicacia	Re25A “El curso que viene pasare a 5º <b>debido a</b> reestructuraciones del centro y <b>entre el miedo y las ganas</b> recibo el cambio.”	1
	Compromiso	Re4A “ <b>Durante la carrera</b> estuve dando algunas clases particulares por las tardes [...] y <b>en los veranos</b> de 2º y 3º trabajando <b>alguna temporada</b> como monitor de campamento.” Re6A “El verano de 2º de carrera me marché junto con 3 compañeros [...] a Kings Lynn por un mes a <b>trabajar en una pollería.</b> ” Re12A “Al terminar la carrera estuve <b>trabajando</b> de monitor de campamento en unas colonias urbanas en inglés.” Re19A “En junio de ese año (2006) regresé a España y probé suerte echando currículums y <b>trabajé de nuevo</b> en verano en la colonia urbana.” Re24A “Desde 2008 estoy <b>trabajando en el mismo aula</b> haciendo 3º y 4º de primaria.” Re53A “y durante parte de los veranos de 2014 y 2015 me formo en autoconocimiento, liderazgo y gestión de objetivos.” Re55A “A lo largo de 2014-15-16 he recibido mucha formación en nuevas metodologías y metodologías activas.” Re56A “En el curso 2015-2016, además de la Estimulación Sensorial, he decidido formarme en investigación educativa y participar junto con la orientadora de mi centro en la ‘Escuela de Investigadores’.”	8
	Condiciones formativas	Re2A “llegué a la <b>Facultad de Magisterio</b> hace 14 años casi por casualidad.” Re6A “El verano de 2º de carrera me marché junto con 3 compañeros [...] a Kings Lynn <b>por un mes</b> a trabajar en una pollería.” Re12A “Al terminar la carrera estuve trabajando de monitor de campamento en unas colonias urbanas <b>en inglés.</b> ” Re22A “El curso siguiente, decidí, animado por el centro a hacer E.F.”	4

<i>Mecanismos</i>	Apertura a la diversidad	<b>Re6A</b> “El verano de 2º de carrera me marché <b>junto con 3 compañeros</b> [...] a Kings Lynn por un mes a trabajar en una pollería.” <b>Re12A</b> “Al terminar la carrera estuve trabajando de monitor de campamento <b>en unas colonias urbanas</b> en inglés.” <b>Re19A</b> “En junio de ese año (2006) regresé a <b>España</b> y probé suerte echando currículums y trabajé de nuevo en verano en la colonia urbana.”	3	13
	Deseo de progreso	-	0	
	Determinación	<b>Re4A</b> “Durante la carrera estuve <b>dando algunas clases particulares por las tardes</b> [...] y en los veranos de 2º y 3º <b>trabajando alguna temporada</b> como monitor de campamento.” <b>Re6A</b> “El verano de 2º de carrera <b>me marché</b> junto con 3 compañeros [...] a Kings Lynn por un mes a trabajar en una pollería.” <b>Re19A</b> “En junio de ese año (2006) <b>regresé</b> a España y probé suerte echando currículums y <b>trabajé</b> de nuevo en verano en la colonia urbana.”	3	
	Toma de conciencia	<b>Re2A</b> “ <b>Ilegué</b> a la Facultad de Magisterio <b>hace 14 años</b> casi por casualidad” <b>Re12A</b> “Al terminar la carrera <b>estuve</b> trabajando de monitor de campamento en unas colonias urbanas en inglés.” <b>Re19A</b> “ <b>En junio de ese año (2006)</b> regresé a España y <b>probé suerte</b> echando currículums y <b>trabajé de nuevo</b> en verano en la colonia urbana.” <b>Re22A</b> “El curso siguiente, decidí, <b>animado por el centro</b> a hacer E.F.” <b>Re24A</b> “ <b>Desde 2008</b> estoy trabajando en el mismo aula haciendo <b>3º y 4º de primaria.</b> ” <b>Re25A</b> “ <b>El curso que viene</b> pasará a 5º debido a reestructuraciones del centro y entre el miedo y las ganas <b>recibo el cambio.</b> ” <b>Re28A</b> “El centro en el que estoy comenzó a recibir niños ACNEE de forma más continua <b>hace 7-8 años</b> y ese fue mi punto de inflexión.”	7	
<i>Fuerzas</i>	Control	<b>Re12A</b> “Al terminar la carrera estuve trabajando de <b>monitor de campamento</b> en unas colonias urbanas en inglés.” <b>Re19A</b> “En junio de ese año (2006) regresé a España y probé suerte echando currículums y trabajé de nuevo <b>en verano en la colonia urbana.</b> ” <b>Re24A</b> “ <b>Desde 2008</b> estoy trabajando <b>en el mismo aula</b> haciendo <b>3º y 4º de primaria.</b> ”	3	6
	Participación	<b>Re6A</b> “El verano de 2º de carrera me marché junto con 3 compañeros [...] a Kings Lynn por un mes a trabajar en una pollería.”	1	
	Confianza	<b>Re24A</b> “ <b>Desde 2008</b> estoy trabajando en el mismo aula <b>haciendo 3º y 4º de primaria.</b> ”	1	
	Curiosidad	-	0	
	Seguridad	<b>Re19A</b> “En junio de ese año (2006) regresé a España y probé suerte <b>echando currículums</b> y trabajé de nuevo en verano en la colonia urbana.”	1	

Tabla 5.9.

Datos del Sujeto A, relativos a rasgos de la capacidad de adaptación y atributos de la adaptabilidad, desde la óptica del nivel de la reflexividad “descriptivo” y respecto a la dimensión “declarativa” de las informaciones satélites de la acción. Su intensidad

NIVEL DESCRIPTIVO		DIMENSIÓN DECLARATIVA SUJETO A	INTENSIDAD
CATEGORÍAS Y SUBCATEGORÍAS DE ANÁLISIS	UNIDADES DE REGISTRO		
Criterios	Motivación	<b>Re10A</b> “Realicé el ‘Practicum’ las dos veces en el [colegio], por descarte la primera vez, <b>por elección consciente</b> la segunda” <b>Re19A</b> “En junio de ese año (2006) regresé a España y <b>probé suerte</b> echando currículums y trabajé de nuevo en verano en la colonia urbana.” <b>Re53A</b> “y durante parte de los veranos de 2014 y 2015 <b>me formo en autoconocimiento, liderazgo y gestión de objetivos.</b> ”	3
	Perspicacia	<b>Re28A</b> “ <b>El centro en el que estoy comenzó a recibir niños ACNEE de forma más continua</b> hace 7-8 años y ese fue mi punto de inflexión.”	1
	Compromiso	<b>Re53A</b> “y durante parte de los veranos de 2014 y 2015 <b>me formo en autoconocimiento, liderazgo y gestión de objetivos.</b> ”	1
	Condiciones formativas	<b>Re10A</b> “Realicé el ‘Practicum’ las dos veces en el [colegio], por descarte la primera vez, por elección consciente la segunda” <b>Re51A</b> “En este tiempo <b>el centro decide formarme en liderazgo y me propone formar parte de un plan de formación</b> en este aspecto <b>a largo plazo.</b> ” <b>Re53A</b> “y durante parte de los veranos de 2014 y 2015 <b>me formo en autoconocimiento, liderazgo y gestión de objetivos.</b> ” <b>Re55A</b> “A lo largo de 2014-15-16 <b>he recibido mucha formación en nuevas metodologías y metodologías activas.</b> ”	4
Mecanismos	Apertura a la diversidad	<b>Re28A</b> “ <b>El centro en el que estoy comenzó a recibir niños ACNEE de forma más continua</b> hace 7-8 años y ese fue mi punto de inflexión.”	1
	Deseo de progreso	<b>Re10A</b> “Realicé el ‘Practicum’ <b>las dos veces</b> en el [colegio], por descarte la primera vez, por elección consciente la segunda” <b>Re53A</b> “y durante parte de los veranos de 2014 y 2015 <b>me formo en autoconocimiento, liderazgo y gestión de objetivos.</b> ”	3

		<b>Re55A</b> “A lo largo de 2014-15-16 <b>he recibido mucha formación en nuevas metodologías y metodologías activas.</b> ”		
	Determinación	<b>Re10A</b> “Realicé el ‘Practicum’ las dos veces en el [colegio], por descarte la primera vez, por elección consciente la segunda” <b>Re19A</b> “En junio de ese año (2006) regresé a España y probé suerte echando currículums y trabajé de nuevo en verano en la colonia urbana.”	2	
	Toma de conciencia	<b>Re28A</b> “El centro en el que estoy comenzó a recibir niños ACNEE de forma más continua hace 7-8 años y ese fue mi punto de inflexión.” <b>Re51A</b> “En este tiempo el centro decide formarme en liderazgo y me propone formar parte de un plan de formación en este aspecto a largo plazo.” <b>Re53A</b> “y durante parte de los veranos de 2014 y 2015 me formo en autoconocimiento, liderazgo y gestión de objetivos.”	3	
Fuerzas	Control	<b>Re53A</b> “y durante parte de los veranos de 2014 y 2015 me formo en autoconocimiento, liderazgo y gestión de objetivos.”	1	6
	Participación	<b>Re19A</b> “En junio de ese año (2006) regresé a España y probé suerte echando currículums y trabajé de nuevo en verano en la colonia urbana.” <b>Re53A</b> “y durante parte de los veranos de 2014 y 2015 me formo en autoconocimiento, liderazgo y gestión de objetivos.”	2	
	Confianza	-	0	
	Curiosidad	<b>Re53A</b> “y durante parte de los veranos de 2014 y 2015 me formo en autoconocimiento, liderazgo y gestión de objetivos.”	1	
	Seguridad	<b>Re19A</b> “En junio de ese año (2006) regresé a España y probé suerte echando currículums y trabajé de nuevo en verano en la colonia urbana.” <b>Re55A</b> “A lo largo de 2014-15-16 <b>he recibido mucha formación en nuevas metodologías y metodologías activas.</b> ”	2	

Tabla 5.10.

Datos del Sujeto A, relativos a rasgos de la capacidad de adaptación y atributos de la adaptabilidad, desde la óptica del nivel de la reflexividad “descriptivo” y respecto a la dimensión “procedimental” de las informaciones satélites de la acción. Su intensidad

NIVEL DESCRIPTIVO		DIMENSIÓN PROCEDIMENTAL	
		SUJETO A	
CATEGORÍAS Y SUBCATEGORÍAS DE ANÁLISIS		UNIDADES DE REGISTRO	INTENSIDAD
Criterios	Motivación	Re10A “Realicé el ‘Practicum’ las dos veces en el [colegio], por descarte la primera vez, <b>por elección consciente</b> la segunda.” Re23A “ <b>La hice entera en un año.</b> Mucho sacrificio pero compensado”	2
	Perspicacia	Re22A “El curso siguiente, decidí, animado por el centro a <b>hacer E.F.</b> ”	1
	Compromiso	Re10A “Realicé el ‘Practicum’ las dos veces <b>en el [colegio]</b> , por descarte la primera vez, por elección consciente la segunda.” Re23A “ <b>La hice entera en un año.</b> Mucho sacrificio pero compensado”	2
	Condiciones formativas	Re10A “Realicé el ‘Practicum’ las dos veces en el [colegio], <b>por descarte la primera vez</b> , por elección consciente la segunda.” Re23A “ <b>La hice entera en un año.</b> Mucho sacrificio pero compensado”	2
Mecanismos	Apertura a la diversidad	-	0
	Deseo de progreso	-	0
	Determinación	Re10A “Realicé el ‘Practicum’ las dos veces en el [colegio], <b>por</b> descarte la primera vez, <b>por</b> elección consciente la segunda.”	1
	Toma de conciencia	Re2A “Ilegué a la Facultad de Magisterio hace 14 años <b>casi por casualidad</b> ” Re10A “Realicé el ‘Practicum’ <b>las dos veces</b> en el [colegio], <b>por descarte</b> la primera vez, <b>por elección</b> consciente la segunda.” Re22A “ <b>El curso siguiente</b> , decidí, animado por el centro a hacer E.F.”	3
Fuerzas	Control	Re10A “Realicé el ‘Practicum’ las dos veces en el [colegio], por descarte la primera vez, por elección consciente la segunda.” Re23A “ <b>La hice entera en un año.</b> Mucho sacrificio pero compensado”	2
	Participación	-	0
	Confianza	Re23A “ <b>La hice entera en un año.</b> Mucho sacrificio pero compensado”	1
	Curiosidad	Re10A “Realicé el ‘Practicum’ las dos veces en el [colegio], por descarte la primera vez, <b>por elección consciente</b> la	1

		segunda.”		
Seguridad		-		0

Tabla 5.11.

Datos del Sujeto A, relativos a rasgos de la capacidad de adaptación y atributos de la adaptabilidad, desde la óptica del nivel de la reflexividad “descriptivo” y respecto a la dimensión “intencional” de las informaciones satélites de la acción Su intensidad

NIVEL DESCRIPTIVO		DIMENSIÓN INTENCIONAL		
		SUJETO A		
CATEGORÍAS Y SUBCATEGORÍAS DE ANÁLISIS		UNIDADES DE REGISTRO	INTENSIDAD	
Criterios	Motivación	<b>Re21A</b> “En ese primer curso <b>estudié</b> algunas asignaturas de Educación Musical y <b>preparé</b> unas Oposiciones, a las que no me presenté.” <b>Re22A</b> “El curso siguiente, <b>decidí</b> , animado por el centro a hacer E.F.” <b>Re23A</b> “ <b>La hice entera en un año</b> . Mucho sacrificio pero compensado”	3	7
	Perspicacia	-	0	
	Compromiso	<b>Re23A</b> “ <b>La hice entera en un año</b> . Mucho sacrificio pero compensado” <b>Re56A</b> “En el curso 2015-2016, <b>además de la Estimulación Sensorial, he decidido formarme en investigación educativa y participar junto con la orientadora de mi centro en la ‘Escuela de Investigadores’.</b> ”	2	
	Condiciones formativas	<b>Re23A</b> “ <b>La hice entera en un año</b> . Mucho sacrificio pero compensado” <b>Re56A</b> “En el curso 2015-2016, además de la Estimulación Sensorial, <b>he decidido formarme en investigación educativa y participar junto con la orientadora de mi centro en la ‘Escuela de Investigadores’.</b> ”	2	
	Apertura a la diversidad	<b>Re6A</b> “El verano de 2º de carrera me marché <b>junto con 3 compañeros</b> [...] a <b>Kings Lynn</b> por un mes a trabajar en una pollería.”	1	
	Deseo de progreso	<b>Re21A</b> “En ese primer curso estudié <b>algunas asignaturas de Educación Musical</b> y preparé <b>unas Oposiciones</b> , a las que no me presenté.” <b>Re22A</b> “El curso siguiente, <b>decidí</b> , animado por el centro a <b>hacer E.F.</b> ” <b>Re56A</b> “En el curso 2015-2016, <b>además de la Estimulación Sensorial, he decidido formarme en investigación educativa y participar junto con la orientadora de mi centro en la ‘Escuela de</b>	3	

		<b>Investigadores'."</b>		
	Determinación	<b>Re6A</b> "El verano de 2º de carrera <b>me marché</b> junto con 3 compañeros [...] a Kings Lynn por un mes a trabajar en una pollería." <b>Re22A</b> "El curso siguiente, <b>decidí</b> , animado por el centro a hacer E.F." <b>Re56A</b> "En el curso 2015-2016, además de la Estimulación Sensorial, <b>he decidido formarme en investigación educativa y participar</b> junto con la orientadora de mi centro en la 'Escuela de Investigadores'."	3	
	Toma de conciencia	<b>Re21A</b> "En ese primer curso estudié algunas asignaturas de Educación Musical y preparé unas Oposiciones, <b>a las que no me presenté.</b> "	1	
<i>Fuerzas</i>	Control	<b>Re22A</b> "El curso siguiente, decidí, animado por el centro a <b>hacer E.F.</b> " <b>Re23A</b> " <b>La hice entera en un año.</b> Mucho sacrificio pero compensado"	2	
	Participación	<b>Re21A</b> "En ese primer curso estudié <b>algunas asignaturas</b> de Educación Musical y preparé unas <b>Oposiciones</b> , a las que no me presenté." <b>Re22A</b> "El curso siguiente, decidí, animado por el centro a <b>hacer E.F.</b> " <b>Re56A</b> "En el curso 2015-2016, además de la Estimulación Sensorial, he decidido formarme en investigación educativa y participar <b>junto con la orientadora de mi centro en la 'Escuela de Investigadores'.</b> "	3	
	Confianza	<b>Re23A</b> " <b>La hice entera en un año.</b> Mucho sacrificio pero compensado"	1	
	Curiosidad	<b>Re56A</b> "En el curso 2015-2016, <b>además de la Estimulación Sensorial, he decidido formarme en investigación educativa y participar</b> junto con la orientadora de mi centro <b>en la 'Escuela de Investigadores'.</b> "	1	
	Seguridad	<b>Re6A</b> "El verano de 2º de carrera <b>me marché</b> junto con 3 compañeros [...] a Kings Lynn por un mes a trabajar en una pollería." <b>Re22A</b> "El curso siguiente, <b>decidí</b> , animado por el centro a hacer E.F."	2	9

Tabla 5.12.

Datos del Sujeto A, relativos a rasgos de la capacidad de adaptación y atributos de la adaptabilidad, desde la óptica del nivel de la reflexividad “descriptivo” y respecto a la dimensión “evaluativa” de las informaciones satélites de la acción Su intensidad

NIVEL DESCRIPTIVO		DIMENSIÓN EVALUATIVA		
		SUJETO A		
CATEGORÍAS Y SUBCATEGORÍAS DE ANÁLISIS		UNIDADES DE REGISTRO	INTENSIDAD	
Criterios	Motivación	Re23A “La hice entera en un año. Mucho sacrificio pero compensado” Re25A “El curso que viene pasará a 5º debido a reestructuraciones del centro y entre el miedo y las ganas recibo el cambio.”	2	8
	Perspicacia	Re25A “El curso que viene pasará a 5º debido a reestructuraciones del centro y entre el miedo y las ganas recibo el cambio.” Re49A “En 2013 llega a mi colegio una nueva orientadora que propone formación en el centro.”	2	
	Compromiso	Re20A “siendo el [colegio] [...] el que me seleccionara primero.” Re23A “La hice entera en un año. Mucho sacrificio pero compensado” Re25A “El curso que viene pasará a 5º debido a reestructuraciones del centro y entre el miedo y las ganas recibo el cambio.”	3	
	Condiciones formativas	Re23A “La hice entera en un año. Mucho sacrificio pero compensado”	1	
Mecanismos	Apertura a la diversidad	Re25A “El curso que viene pasará a 5º debido a reestructuraciones del centro y entre el miedo y las ganas recibo el cambio.” Re49A “En 2013 llega a mi colegio una nueva orientadora que propone formación en el centro.”	2	7
	Deseo de progreso	-	0	
	Determinación	Re21A “En ese primer curso estudié algunas asignaturas de Educación Musical y preparé unas Oposiciones, a las que no me presenté.”	1	
	Toma de conciencia	Re20A “siendo el [colegio] [...] el que me seleccionara primero.” Re21A “En ese primer curso estudié algunas asignaturas de Educación Musical y preparé unas Oposiciones, a las que no me presenté.” Re23A “La hice entera en un año. Mucho sacrificio pero compensado.” Re25A “El curso que viene pasará a 5º debido a reestructuraciones del centro y entre el miedo y las ganas recibo el cambio.”	4	

<i>Fuerzas</i>	Control	<b>Re23A</b> “La hice entera en un año. Mucho sacrificio pero compensado”	1	5
	Participación	-	0	
	Confianza	<b>Re23A</b> “La hice entera en un año. <b>Mucho sacrificio pero compensado</b> ”	1	
	Curiosidad	<b>Re28A</b> “El centro en el que estoy comenzó a recibir niños ACNEE de forma más continua hace 7-8 años <b>y ese fue mi punto de inflexión.</b> ”	1	
	Seguridad	<b>Re25A</b> “El curso que viene <b>pasaré</b> a 5º debido a reestructuraciones del centro y entre el miedo y las ganas recibo el cambio.” <b>Re28A</b> “El centro en el que estoy comenzó a recibir niños ACNEE de forma más continua hace 7-8 años <b>y ese fue mi punto de inflexión.</b> ”	2	

- *En la óptica del nivel de la reflexividad “narrativo”*

Tabla 5.13.

Datos del Sujeto A, relativos a rasgos de la capacidad de adaptación y atributos de la adaptabilidad, desde la óptica del nivel de la reflexividad “narrativo” y respecto a la dimensión “contextual” de las informaciones satélites de la acción Su intensidad

NIVEL NARRATIVO		DIMENSIÓN CONTEXTUAL SUJETO A	INTENSIDAD
CATEGORÍAS Y SUBCATEGORÍAS DE ANÁLISIS		UNIDADES DE REGISTRO	
Criterios	Motivación	-	0
	Perspicacia	Re16A “Estuve trabajando en <b>varios</b> colegios (pasando por muchos cursos) [...]” Re47A “ <b>Al comienzo de mi trabajo en el [colegio] el bilingüismo era inminente</b> , así que durante los 3 primeros años mi formación fue casi en su totalidad en esa dirección.”	2
	Compromiso	Re16A “Estuve <b>trabajando</b> en varios colegios (pasando por muchos cursos) [...]” Re50A “Su pasión, ganas e ilusión me contagian y decido formarme con ella en Necesidades Educativas Especiales, en inclusión educativa, dificultades de aprendizaje y estimulación sensorial. <b>Una cada año.</b> ”	2
	Condiciones formativas	Re3A “ <b>Fue a lo largo de la carrera</b> donde fui descubriendo poco a poco que quería dedicarme a lo que me dedico y trabajar duro por ello.” Re47A “ <b>Al comienzo de mi trabajo en el [colegio] el bilingüismo era inminente, así que durante los 3 primeros años</b> mi formación fue casi en su totalidad en esa dirección.” Re48A “Como mi conocimiento y recursos en cuanto a niños con autismo era muy, muy limitado, <b>los siguientes 2 años</b> mi formación fue en esta línea.” Re50A “Su pasión, ganas e ilusión me contagian y decido formarme con ella en Necesidades Educativas Especiales, en inclusión educativa, dificultades de aprendizaje y estimulación sensorial. <b>Una cada año.</b> ”	4
Mecanismos	Apertura a la diversidad	-	0
	Deseo de progreso	-	0
	Determinación	-	0
	Toma de conciencia	Re3A “Fue a lo largo de la carrera donde <b>fui descubriendo</b> poco a poco que quería dedicarme a lo que me dedico y trabajar duro por ello.”	2

		<b>Re48A</b> “Como mi conocimiento y recursos en cuanto a niños con autismo era muy, muy limitado, los siguientes 2 años mi formación fue en esta línea.”		
<b>Fuerzas</b>	Control	<b>Re16A</b> “Estuve trabajando en varios colegios (pasando por muchos cursos) [...]” <b>Re50A</b> “Su pasión, ganas e ilusión me contagian y decido formarme con ella en Necesidades Educativas Especiales, en inclusión educativa, dificultades de aprendizaje y estimulación sensorial. Una cada año.”	2	<b>6</b>
	Participación	<b>Re50A</b> “Su pasión, ganas e ilusión me contagian y decido formarme con ella en Necesidades Educativas Especiales, en inclusión educativa, dificultades de aprendizaje y estimulación sensorial. Una cada año.”	1	
	Confianza	<b>Re16A</b> “Estuve trabajando en varios colegios (pasando por muchos cursos) [...]”	1	
	Curiosidad	<b>Re48A</b> “Como mi conocimiento y recursos en cuanto a niños con autismo era muy, muy limitado, los siguientes 2 años mi formación fue en esta línea.”	1	
	Seguridad	<b>Re50A</b> “Su pasión, ganas e ilusión me contagian y decido formarme con ella en Necesidades Educativas Especiales, en inclusión educativa, dificultades de aprendizaje y estimulación sensorial. Una cada año.”	1	

Tabla 5.14.

Datos del Sujeto A, relativos a rasgos de la capacidad de adaptación y atributos de la adaptabilidad, desde la óptica del nivel de la reflexividad “narrativo” y respecto a la dimensión “declarativa” de las informaciones satélites de la acción Su intensidad

NIVEL NARRATIVO		DIMENSIÓN DECLARATIVA SUJETO A		
CATEGORÍAS Y SUBCATEGORÍAS DE ANÁLISIS	UNIDADES DE REGISTRO		INTENSIDAD	
<b>Criterios</b>	Motivación	<b>Re3A</b> “Fue a lo largo de la carrera donde fui descubriendo poco a poco que quería dedicarme a lo que me dedico y trabajar duro por ello.” <b>Re34A</b> “He centrado mi esfuerzo en ofrecer la mejor experiencia de aula a mis alumnos, mi tiempo se va elaborando ideas, materiales, fichas, canciones y juegos.” <b>Re40A</b> “Me cuesta mantener algunas dinámicas en el tiempo, ser constante, porque me aburro...”	3	<b>12</b>
	Perspicacia	<b>Cu2A</b> “Fundamentalmente leer libros, estudios, artículos. Observar a otros maestros y profesores y evaluarme periódicamente, hacerlo tanto de forma personal como por parte de mis alumnos.” <b>Re14A</b> “Esta empresa proporcionaba sustitutos en colegios de la zona este de Londres.” <b>Re42A</b> “Creo un clima de confianza, resulto sensible, protector y cariñoso aunque me cuesta empatizar y entender algunas situaciones familiares,...”	4	

		<b>Re54A</b> “Esta formación va encaminada a adquirir y asumir nuevas responsabilidades <b>en el centro.</b> ”		
	Compromiso	<b>Re3A</b> “Fue a lo largo de la carrera donde fui descubriendo poco a poco que quería dedicarme a lo que me dedico y <b>trabajar duro por ello.</b> ” <b>Re9A</b> “Me pasaba el día <b>trabajando</b> con uno de ellos así que no hablé ni escuché demasiado inglés.” <b>Re17A</b> “En una de las <b>sustituciones</b> en infantil me cogieron 2 días a la semana de forma continua y lo <b>compaginé</b> el resto del curso con sustituciones diarias en otros coles.” <b>Re34A</b> “ <b>He centrado mi esfuerzo en ofrecer la mejor experiencia de aula a mis alumnos</b> , mi tiempo se va elaborando ideas, materiales, fichas, canciones y juegos.” <b>Re54A</b> “Esta formación va encaminada a adquirir y <b>asumir nuevas responsabilidades</b> en el centro.”	5	
	Condiciones formativas	-	0	
	Apertura a la diversidad	<b>Re50A</b> “ <b>Su pasión, ganas e ilusión</b> me contagian y decido formarme con ella en Necesidades Educativas Especiales, en inclusión educativa, dificultades de aprendizaje y estimulación sensorial. Una cada año.” <b>Re9A</b> “Me pasaba el día trabajando <b>con uno de ellos</b> así que no hablé ni escuché demasiado inglés.”	2	
	Deseo de progreso	-	0	
	Determinación	<b>Re34A</b> “ <b>He centrado mi esfuerzo en</b> ofrecer la mejor experiencia de aula a mis alumnos, mi tiempo se va elaborando ideas, materiales, fichas, canciones y juegos.”	1	
Mecanismos	Toma de conciencia	<b>Re3A</b> “Fue a lo largo de la carrera donde <b>fui descubriendo</b> poco a poco que quería dedicarme a lo que me dedico y trabajar duro por ello.” <b>Re14A</b> “Esta empresa proporcionaba sustitutos <b>en colegios de la zona este de Londres.</b> ” <b>Re17A</b> “ <b>En una</b> de las sustituciones en infantil me cogieron 2 días a la semana de <b>forma continua</b> y lo <b>compaginé</b> el resto del curso <b>con</b> sustituciones diarias <b>en otros coles.</b> ” <b>Re33A</b> “ <b>Con los años he dejado de</b> dar importancia, <b>más bien tanta</b> importancia a <b>algunas cosas</b> , como programar, registrar.” <b>Re34A</b> “ <b>He centrado mi esfuerzo en</b> ofrecer la mejor experiencia de aula a mis alumnos, <b>mi tiempo se va</b> elaborando ideas, materiales, fichas, canciones y juegos.” <b>Re40A</b> “Me cuesta mantener <b>algunas dinámicas en el tiempo, ser constante</b> , porque me aburro...” <b>Re42A</b> “Creo un clima de confianza, resulto sensible, protector y cariñoso <b>aunque me cuesta empatizar y entender algunas situaciones familiares,...”</b>	7	10
Fuerzas	Control	<b>Cu2A</b> “Fundamentalmente leer <b>libros, estudios, artículos</b> . Observar a otros <b>maestros y profesores</b> y evaluarme periódicamente, hacerlo tanto de forma personal como por parte de mis alumnos.” <b>Re3A</b> “Fue a lo largo de la carrera donde fui descubriendo <b>poco a poco</b> que quería dedicarme a lo que me dedico y <b>trabajar duro</b> por ello.” <b>Re17A</b> “En una de las sustituciones en infantil <b>me cogieron</b> 2 días a la semana de <b>forma continua</b> y lo <b>compaginé</b> el resto del curso con sustituciones diarias en otros coles.” <b>Re33A</b> “ <b>Con los años he dejado de</b> dar importancia, <b>más bien tanta</b> importancia a <b>algunas cosas</b> , como <b>programar</b> ,	7	13

		<b>registrar.”</b> <b>Re34A</b> “He centrado mi esfuerzo en ofrecer la mejor experiencia de aula a mis <b>alumnos</b> , mi tiempo se va elaborando ideas, materiales, fichas, canciones y juegos.” <b>Re44A</b> “Soy abierto al trabajo pero necesito que sea ágil y coherente. Tengo muy poca tolerancia a la indecisión, lentitud y vagancia, lo que me dificulta trabajar en equipo con algunos compañeros pero me dispara y potencia si tengo que trabajar con otros.” <b>Re54A</b> “Esta formación va encaminada a adquirir y asumir nuevas responsabilidades en el centro.”	
	Participación	-	0
	Confianza	<b>Re54A</b> “Esta formación va encaminada a adquirir y asumir nuevas responsabilidades en el centro.”	1
	Curiosidad	<b>Cu2A</b> “Fundamentalmente leer libros, estudios, artículos. Observar a otros maestros y profesores y evaluarme periódicamente, hacerlo tanto de forma personal como por parte de mis alumnos.” <b>Re40A</b> “Me cuesta mantener algunas dinámicas en el tiempo, ser constante, porque me aburro...” <b>Re50A</b> “Su pasión, ganas e ilusión me contagian y decido formarme con ella en Necesidades Educativas Especiales, en inclusión educativa, dificultades de aprendizaje y estimulación sensorial. Una cada año.”	3
	Seguridad	<b>Re37A</b> “Poseo unas buenas herramientas comunicativas y resultado dinámico.” <b>Re44A</b> “Soy abierto al trabajo pero necesito que sea ágil y coherente. Tengo muy poca tolerancia a la indecisión, lentitud y vagancia, lo que me dificulta trabajar en equipo con algunos compañeros pero me dispara y potencia si tengo que trabajar con otros.”	2

Tabla 5.15.

Datos del Sujeto A, relativos a rasgos de la capacidad de adaptación y atributos de la adaptabilidad, desde la óptica del nivel de la reflexividad “narrativo” y respecto a la dimensión “procedimental” de las informaciones satélites de la acción Su intensidad

NIVEL NARRATIVO		DIMENSIÓN PROCEDIMENTAL		
		SUJETO A		
CATEGORÍAS Y SUBCATEGORÍAS DE ANÁLISIS		UNIDADES DE REGISTRO		INTENSIDAD
Criterios	Motivación	<b>Re17A</b> “En una de las sustituciones en infantil me cogieron 2 días a la semana de forma continua y lo compaginé el resto del curso con sustituciones diarias en otros coles.”	1	<b>6</b>
	Perspicacia	<b>Re17A</b> “En una de las sustituciones en infantil me cogieron 2 días a la semana de forma continua y lo compaginé el resto del curso con sustituciones diarias en otros coles.”	2	

		<b>Re45A</b> “Siempre he ido formándome a medida que me lo han sugerido o alguna situación de aula me lo ha requerido. Excepto por el B2, eso fue obligado por las circunstancias.”		
<i>Mecanismos</i>	Compromiso	<b>Re17A</b> “En una de las sustituciones en infantil me cogieron 2 días a la semana de forma continua y lo compaginé el resto del curso con sustituciones diarias en otros coles.” <b>Re45A</b> “Siempre he ido formándome a medida que me lo han sugerido o alguna situación de aula me lo ha requerido. Excepto por el B2, eso fue obligado por las circunstancias.”	2	
	Condiciones formativas	<b>Re45A</b> “Siempre he ido formándome a medida que me lo han sugerido o alguna situación de aula me lo ha requerido. Excepto por el B2, eso fue obligado por las circunstancias.”	1	
	Apertura a la diversidad	-	0	
<i>Fuerzas</i>	Deseo de progreso	<b>Re45A</b> “Siempre he ido formándome a medida que me lo han sugerido o alguna situación de aula me lo ha requerido. Excepto por el B2, eso fue obligado por las circunstancias.”	1	
	Determinación	<b>Cu2A</b> “Fundamentalmente leer libros, estudios, artículos. Observar a otros maestros y profesores y evaluarme periódicamente, hacerlo tanto de forma personal como por parte de mis alumnos.” <b>Re15A</b> “Hice la entrevista por teléfono y me cogieron.” <b>Re17A</b> “En una de las sustituciones en infantil me cogieron 2 días a la semana de forma continua y lo compaginé el resto del curso con sustituciones diarias en otros coles.”	3	5
	Toma de conciencia	<b>Re45A</b> “Siempre he ido formándome a medida que me lo han sugerido o alguna situación de aula me lo ha requerido. Excepto por el B2, eso fue obligado por las circunstancias.”	1	
	Control	<b>Re17A</b> “En una de las sustituciones en infantil me cogieron 2 días a la semana de forma continua y lo compaginé el resto del curso con sustituciones diarias en otros coles.”	1	
	Participación	<b>Re45A</b> “Siempre he ido formándome a medida que me lo han sugerido o alguna situación de aula me lo ha requerido. Excepto por el B2, eso fue obligado por las circunstancias.”	1	
	Confianza	<b>Re17A</b> “En una de las sustituciones en infantil me cogieron 2 días a la semana de forma continua y lo compaginé el resto del curso con sustituciones diarias en otros coles.”	1	
	Curiosidad	-	0	
	Seguridad	-	0	

Tabla 5.16.

Datos del Sujeto A, relativos a rasgos de la capacidad de adaptación y atributos de la adaptabilidad, desde la óptica del nivel de la reflexividad “narrativo” y respecto a la dimensión “intencional” de las informaciones satélites de la acción Su intensidad

NIVEL NARRATIVO		DIMENSIÓN INTENCIONAL SUJETO A	
CATEGORÍAS Y SUBCATEGORÍAS DE ANÁLISIS		UNIDADES DE REGISTRO	INTENSIDAD
Criterios	Motivación	<p><b>Re5A</b> “No realicé ninguna de estas 2 actividades <b>con ninguna intención</b> profesional pero creo que han influido mucho en mi modo de ser y estar en el aula.”</p> <p><b>Re46A</b> “En cada curso <b>me he propuesto</b> o me han surgido <b>áreas de mejora personales o de aula</b>.”</p> <p><b>Re50A</b> “Su pasión, ganas e ilusión me contagian y <b>decido formarme con ella en Necesidades Educativas Especiales, en inclusión educativa, dificultades de aprendizaje y estimulación sensorial</b>. Una cada año.”</p> <p><b>Re52A</b> “Me interesa el tema.”</p>	4
	Perspicacia	<p><b>Cu4A</b> “Seguir participando en <b>grupos</b> de formación, estar atento a textos, etc. que salgan, <b>observar</b> y probar.”</p> <p><b>Re46A</b> “En cada curso me he propuesto o me han surgido <b>áreas de mejora personales o de aula</b>.”</p>	2
	Compromiso	<p><b>Re50A</b> “Su pasión, ganas e ilusión me contagian y <b>decido formarme con ella en Necesidades Educativas Especiales, en inclusión educativa, dificultades de aprendizaje y estimulación sensorial</b>. Una cada año.”</p>	1
	Condiciones formativas	<p><b>Cu4A</b> “Seguir <b>participando en grupos de formación</b>, estar atento a textos, etc. que salgan, observar y probar.”</p> <p><b>Re5A</b> “No realicé ninguna de estas <b>2 actividades</b> con ninguna intención profesional pero creo que han influido mucho en mi modo de ser y estar en el aula.”</p> <p><b>Re50A</b> “Su pasión, ganas e ilusión me contagian y <b>decido formarme con ella en Necesidades Educativas Especiales, en inclusión educativa, dificultades de aprendizaje y estimulación sensorial</b>. Una cada año.”</p>	3
Mecanismos	Apertura a la diversidad	<p><b>Cu4A</b> “Seguir participando en grupos de formación, estar atento a textos, etc. que salgan, observar y <b>probar</b>.”</p> <p><b>Re50A</b> “Su pasión, ganas e ilusión me contagian y <b>decido formarme con ella en Necesidades Educativas Especiales, en inclusión educativa, dificultades de aprendizaje y estimulación sensorial</b>. Una cada año.”</p> <p><b>Re52A</b> “Me interesa el tema.”</p>	3
	Deseo de progreso	<p><b>Cu4A</b> “Seguir <b>participando</b> en grupos de formación, estar atento a textos, etc. que salgan, observar y probar.”</p> <p><b>Re7A</b> “<b>Mi intención</b> era la <b>mejora</b> de mi competencia lingüística [...]”</p> <p><b>Re46A</b> “En cada curso <b>me he propuesto</b> o me han surgido <b>áreas de mejora</b> personales o de aula.”</p> <p><b>Re47A</b> “Al comienzo de mi trabajo en el [colegio] el bilingüismo era inminente, así que durante los 3 primeros</p>	6

		<p>años mi formación fue casi en su totalidad en esa dirección.”</p> <p><b>Re48A</b> “Como mi conocimiento y recursos en cuanto a niños con autismo era muy, muy limitado, los siguientes 2 años mi formación fue en esta línea.”</p> <p><b>Re50A</b> “Su pasión, ganas e ilusión me contagian y decido formarme con ella en Necesidades Educativas Especiales, en inclusión educativa, dificultades de aprendizaje y estimulación sensorial. Una cada año.”</p>	
	Determinación	<p><b>Re5A</b> “No realicé ninguna de estas 2 actividades con ninguna intención profesional pero creo que han influido mucho en mi modo de ser y estar en el aula.”</p> <p><b>Re47A</b> “Al comienzo de mi trabajo en el [colegio] el bilingüismo era inminente, así que durante los 3 primeros años mi formación fue casi en su totalidad en esa dirección.”</p> <p><b>Re48A</b> “Como mi conocimiento y recursos en cuanto a niños con autismo era muy, muy limitado, los siguientes 2 años mi formación fue en esta línea.”</p> <p><b>Re50A</b> “Su pasión, ganas e ilusión me contagian y decido formarme con ella en Necesidades Educativas Especiales, en inclusión educativa, dificultades de aprendizaje y estimulación sensorial. Una cada año.”</p>	4
	Toma de conciencia	<p><b>Re7A</b> “Mi intención era la mejora de mi competencia lingüística [...]”</p> <p><b>Re46A</b> “En cada curso me he propuesto o me han surgido áreas de mejora personales o de aula.”</p>	2
<i>Fuerzas</i>	Control	<p><b>Re47A</b> “Al comienzo de mi trabajo en el [colegio] el bilingüismo era inminente, así que durante los 3 primeros años mi formación fue casi en su totalidad en esa dirección.”</p> <p><b>Re48A</b> “Como mi conocimiento y recursos en cuanto a niños con autismo era muy, muy limitado, los siguientes 2 años mi formación fue en esta línea.”</p>	2
	Participación	<p><b>Cu4A</b> “Seguir participando en grupos de formación, estar atento a textos, etc. que salgan, observar y probar.”</p> <p><b>Re47A</b> “Al comienzo de mi trabajo en el [colegio] el bilingüismo era inminente, así que durante los 3 primeros años mi formación fue casi en su totalidad en esa dirección.”</p> <p><b>Re48A</b> “Como mi conocimiento y recursos en cuanto a niños con autismo era muy, muy limitado, los siguientes 2 años mi formación fue en esta línea.”</p> <p><b>Re50A</b> “Su pasión, ganas e ilusión me contagian y decido formarme con ella en Necesidades Educativas Especiales, en inclusión educativa, dificultades de aprendizaje y estimulación sensorial. Una cada año.”</p>	4
	Confianza	-	0
	Curiosidad	<p><b>Cu4A</b> “Seguir participando en grupos de formación, estar atento a textos, etc. que salgan, observar y probar.”</p> <p><b>Re46A</b> “En cada curso me he propuesto o me han surgido áreas de mejora personales o de aula.”</p> <p><b>Re52A</b> “Me interesa el tema.”</p>	3
	Seguridad	<p><b>Re7A</b> “Mi intención era la mejora de mi competencia lingüística [...]”</p> <p><b>Re47A</b> “Al comienzo de mi trabajo en el [colegio] el bilingüismo era inminente, así que durante los 3 primeros años mi formación fue casi en su totalidad en esa dirección.”</p>	4

		<b>Re48A</b> "Como mi conocimiento y recursos en cuanto a niños con autismo era muy, muy limitado, los siguientes 2 años <b>mi formación fue en esta línea.</b> " <b>Re50A</b> "Su pasión, ganas e ilusión me contagian y decido formarme con ella en <b>Necesidades Educativas Especiales, en inclusión educativa, dificultades de aprendizaje y estimulación sensorial.</b> Una cada año."	
--	--	---	--

Tabla 5.17.

Datos del Sujeto A, relativos a rasgos de la capacidad de adaptación y atributos de la adaptabilidad, desde la óptica del nivel de la reflexividad "narrativo" y respecto a la dimensión "evaluativa" de las informaciones satélites de la acción Su intensidad

NIVEL NARRATIVO		DIMENSIÓN EVALUATIVA	SUJETO A	
CATEGORÍAS Y SUBCATEGORÍAS DE ANÁLISIS		UNIDADES DE REGISTRO	INTENSIDAD	
Criterios	Motivación	<b>Re1A</b> "Me encantaría poder decir que <b>mi vida profesional surge de una vocación</b> 'de siempre', clara y profunda pero no es así." <b>Re44A</b> "Soy abierto al trabajo pero necesito que sea ágil y coherente. Tengo muy poca tolerancia a la indecisión, lentitud y vagancia, lo que me dificulta trabajar en equipo con algunos compañeros <b>pero me dispara y potencia si tengo que trabajar con otros.</b> "	2	
	Perspicacia	<b>Re5A</b> "No realicé ninguna de estas 2 actividades con ninguna intención profesional pero creo que <b>han influido mucho en mi modo de ser y estar</b> en el aula." <b>Re11A</b> "Estos períodos fueron <b>intensos y muy influyentes</b> [...] ya que fue cuando empecé a darme cuenta de que <b>había entrado 'la vocación'</b> ." <b>Re29A</b> "Con ellos, la alfabetización perdió importancia, <b>las clases</b> 'para todos' perdieron valor. No valían." <b>Re45A</b> "Siempre he ido formándome a medida que me lo han sugerido o alguna situación de aula me lo ha requerido. <b>Excepto por el B2, eso fue obligado por las circunstancias.</b> "	4	8
	Compromiso	<b>Re45A</b> "Siempre he ido formándome a medida que me lo han sugerido o alguna situación de aula me lo ha requerido. <b>Excepto por el B2, eso fue obligado por las circunstancias.</b> "	1	
	Condiciones formativas	<b>Re9A</b> " <b>Me pasaba</b> el día trabajando con uno de ellos así que no hablé ni escuché demasiado inglés."	1	
Mecanismos	Apertura a la diversidad	<b>Re44A</b> "Soy abierto al trabajo pero necesito que sea ágil y coherente. Tengo muy poca tolerancia a la indecisión, lentitud y vagancia, <b>lo que me dificulta trabajar en equipo con algunos compañeros pero me</b>	1	5

		<b>dispara y potencia si tengo que trabajar con otros.”</b>		
	Deseo de progreso	-	0	
	Determinación	-	0	
	Toma de conciencia	<p><b>Re9A</b> “Me pasaba el día trabajando con uno de ellos <b>así que no hablé ni escuché demasiado inglés.</b>”</p> <p><b>Re11A</b> “<b>Estos periodos fueron</b> intensos y muy influyentes [...] ya que fue cuando <b>empecé a darme cuenta</b> de que había entrado ‘la vocación’.”</p> <p><b>Re29A</b> “Con ellos, <b>la alfabetización perdió importancia</b>, las clases ‘para todos’ perdieron valor. <b>No valían.</b>”</p> <p><b>Re44A</b> “Soy abierto al trabajo <b>pero necesito que sea ágil y coherente.</b> Tengo muy poca tolerancia a la indecisión, lentitud y vagancia, <b>lo que me dificulta trabajar en equipo con algunos compañeros pero me dispara y potencia si tengo que trabajar con otros.</b>”</p>	4	
	Control	<p><b>Re44A</b> “Soy abierto al trabajo <b>pero necesito que sea ágil y coherente.</b> Tengo muy poca tolerancia a la indecisión, lentitud y vagancia, lo que me dificulta trabajar en equipo con algunos compañeros pero <b>me dispara y potencia si tengo que trabajar con otros.</b>”</p> <p><b>Re45A</b> “Siempre he ido formándome a medida que me lo han sugerido o alguna situación de aula me lo ha requerido. <b>Excepto por el B2, eso fue obligado por las circunstancias.</b>”</p>	2	
<i>Fuerzas</i>	Participación	-	0	
	Confianza	<p><b>Re44A</b> “Soy abierto al trabajo pero necesito que sea ágil y coherente. Tengo muy poca tolerancia a la indecisión, lentitud y vagancia, <b>lo que me dificulta trabajar en equipo con algunos compañeros</b> pero me dispara y potencia si tengo que trabajar con otros.”</p> <p><b>Re45A</b> “Siempre he ido formándome a medida que me lo han sugerido o alguna situación de aula me lo ha requerido. <b>Excepto por el B2, eso fue obligado por las circunstancias.</b>”</p>	2	6
	Curiosidad	<b>Re5A</b> “No realicé ninguna de estas 2 actividades con ninguna intención profesional <b>pero creo que</b> han influido mucho en mi modo de ser y estar <b>en el aula.</b> ”	1	
	Seguridad	<b>Re5A</b> “No realicé ninguna de estas 2 actividades con ninguna intención profesional pero creo que <b>han influido mucho</b> en mi modo de ser y estar en el aula.”	1	

- *En la óptica del nivel de la reflexividad “valorativo”*

Tabla 5.18.

Datos del Sujeto A, relativos a rasgos de la capacidad de adaptación y atributos de la adaptabilidad, desde la óptica del nivel de la reflexividad “valorativo” y respecto a la dimensión “contextual” de las informaciones satélites de la acción Su intensidad

NIVEL VALORATIVO		DIMENSIÓN CONTEXTUAL	
		SUJETO A	INTENSIDAD
CATEGORÍAS Y SUBCATEGORÍAS DE ANÁLISIS		UNIDADES DE REGISTRO	
Criterios	Motivación	-	0
	Perspicacia	-	
	Compromiso	-	
	Condiciones formativas	-	
Mecanismos	Apertura a la diversidad	-	0
	Deseo de progreso	-	0
	Determinación	-	0
	Toma de conciencia	Re32A “Soy muy consciente de que <b>la escuela debe ser un espacio</b> donde el niño quiera estar, despierte su curiosidad y reciba la mejor enseñanza y experiencia de vida que yo le pueda ofrecer.”	1
Fuerzas	Control	-	0
	Participación	-	0
	Confianza	-	0
	Curiosidad	-	0
	Seguridad	Re32A “Soy muy consciente de que <b>la escuela debe ser un espacio</b> donde el niño quiera estar, despierte su curiosidad y reciba la mejor enseñanza y experiencia de vida que yo le pueda ofrecer.”	1

Tabla 5.19.

Datos del Sujeto A, relativos a rasgos de la capacidad de adaptación y atributos de la adaptabilidad, desde la óptica del nivel de la reflexividad “valorativo” y respecto a la dimensión “declarativa” de las informaciones satélites de la acción Su intensidad

NIVEL VALORATIVO		DIMENSIÓN DECLARATIVA SUJETO A		
CATEGORÍAS Y SUBCATEGORÍAS DE ANÁLISIS	UNIDADES DE REGISTRO		INTENSIDAD	
Criterios	Motivación	Re39A “Sin duda alguna me considero creativo y con necesidad de crear. <b>Me aburro con rapidez</b> con lo que necesito novedad y cambios.”	1	
	Perspicacia	Cu3A “ <b>No siempre la formación ofertada se acomoda a nuestros horarios o necesidades e intereses.</b> Cu6A “Normalmente <b>lo más influyente han sido personas, su ánimo, reconocimiento, consejo, acompañamiento,...</b> ” Re8A “[...] aunque a nivel personal supuso un gran crecimiento a nivel lingüístico <b>no hubo una gran aportación.</b> ” Re13A “No fue mi mejor experiencia pero <b>me proporcionaron dinero.</b> ” Re48A “ <b>Mucha información en poco tiempo.</b> ”	5	6
	Compromiso	-	0	
	Condiciones formativas	-	0	
Mecanismos	Apertura a la diversidad	Re26A “Muchas veces he dicho que <b>mi visión</b> de la Educación, el aula y la enseñanza <b>han cambiado mucho.</b> ”	1	
	Deseo de progreso	-	0	
	Determinación	Re35A “Me gustaría tener una programación mejor escrita, más detallada y extensa pero como el día tiene 24 horas, tengo que priorizar <b>y hace tiempo que decidí que el aula es lo primero.</b> ”	1	
	Toma de conciencia	Cu3A “ <b>No siempre la formación ofertada se acomoda a nuestros horarios o necesidades e intereses.</b> Cu6A “Normalmente <b>lo más influyente han sido</b> personas, su ánimo, reconocimiento, consejo, acompañamiento,...” Re8A “[...] aunque <b>a nivel personal</b> supuso un gran crecimiento <b>a nivel lingüístico</b> no hubo una gran aportación.” Re13A “ <b>No fue mi mejor experiencia</b> pero me proporcionaron dinero.” Re39A “Sin duda alguna me considero creativo y con necesidad de crear. <b>Me aburro con rapidez</b> con lo que necesito novedad y cambios.” Re43A “[...] <b>puedo resultar</b> distante y frío <b>en ocasiones.</b> ”	6	8

Fuerzas	Control	<b>Re26A</b> "Muchas veces he dicho que mi visión de la <b>Educación, el aula y la enseñanza</b> han cambiado mucho." <b>Re35A</b> "Me gustaría tener una programación mejor escrita, más detallada y extensa pero como el día tiene 24 horas, tengo que priorizar <b>y hace tiempo que decidí que el aula es lo primero</b> ."	2	6
	Participación	-	0	
	Confianza	-	0	
	Curiosidad	<b>Cu6A</b> "Normalmente lo más influyente han sido <b>personas, su ánimo, reconocimiento, consejo, acompañamiento,...</b> " <b>Re8A</b> "[...] aunque a nivel personal <b>supuso un gran crecimiento</b> a nivel lingüístico no hubo una gran aportación." <b>Re43A</b> "[...] puedo resultar <b>distante y frío</b> en ocasiones."	3	
	Seguridad	<b>Re35A</b> "Me gustaría tener una programación mejor escrita, más detallada y extensa pero como el día tiene 24 horas, tengo que priorizar <b>y hace tiempo que decidí que el aula es lo primero</b> ."	1	

Tabla 5.20.

Datos del Sujeto A, relativos a rasgos de la capacidad de adaptación y atributos de la adaptabilidad, desde la óptica del nivel de la reflexividad "valorativo" y respecto a la dimensión "procedimental" de las informaciones satélites de la acción Su intensidad

NIVEL VALORATIVO		DIMENSIÓN PROCEDIMENTAL		INTENSIDAD
		SUJETO A		
CATEGORÍAS Y SUBCATEGORÍAS DE ANÁLISIS		UNIDADES DE REGISTRO		
Criterios	Motivación	-	-	0
	Perspicacia	-	-	
	Compromiso	-	-	
	Condiciones formativas	-	-	
Mecanismos	Apertura a la diversidad	-	-	1
	Deseo de progreso	-	-	
	Determinación	-	-	
	Toma de conciencia	<b>Re35A</b> "Me gustaría tener una programación mejor escrita, más detallada y extensa <b>pero como el día tiene 24 horas, tengo que priorizar y hace tiempo que decidí que el aula es lo primero</b> ."	-	

Fuerzas	Control	<b>Re35A</b> “Me gustaría tener una programación mejor escrita, más detallada y extensa <b>pero como el día tiene 24 horas, tengo que priorizar</b> y hace tiempo que decidí que el aula es lo primero.	1	2
	Participación	-	0	
	Confianza	-	0	
	Curiosidad	-	0	
	Seguridad	<b>Re35A</b> “Me gustaría tener una programación mejor escrita, más detallada y extensa <b>pero como el día tiene 24 horas, tengo que priorizar</b> y hace tiempo que decidí que el aula es lo primero.	1	

Tabla 5.21.

Datos del Sujeto A, relativos a rasgos de la capacidad de adaptación y atributos de la adaptabilidad, desde la óptica del nivel de la reflexividad “valorativo” y respecto a la dimensión “intencional” de las informaciones satélites de la acción Su intensidad

NIVEL VALORATIVO		DIMENSIÓN INTENCIONAL SUJETO A	UNIDADES DE REGISTRO	INTENSIDAD	
Criterios	Motivación	<b>Re35A</b> “Me gustaría tener una programación mejor escrita, más detallada y extensa pero como el día tiene 24 horas, <b>tengo que priorizar</b> y hace tiempo que decidí que el aula es lo primero.		1	3
	Perspicacia	<b>Cu1A</b> “Creo que todo maestro debe dominar con cierta excelencia y calidad la gestión de conflictos (es inevitable que surjan), el lenguaje que utilice ya que será su principal y más fuerte herramienta de trabajo y por supuesto debería conocer un amplio catálogo de recursos pedagógicos <b>con el fin de adaptarse al grupo que tenga.</b> ”		1	
	Compromiso	<b>Cu1A</b> “Creo que todo maestro debe dominar con cierta excelencia y calidad la gestión de conflictos (es inevitable que surjan), el lenguaje que utilice ya que será su principal y más fuerte herramienta de trabajo y por supuesto debería conocer un amplio catálogo de recursos pedagógicos <b>con el fin de adaptarse al grupo que tenga.</b> ”		1	
	Condiciones formativas	-		0	
	Apertura a la diversidad	-		0	
Mecanismos	Deseo de progreso	<b>Re35A</b> “Me gustaría tener una programación mejor escrita, más detallada y extensa pero como el día tiene 24 horas, <b>tengo que priorizar</b> y hace tiempo que decidí que el aula es lo primero.”		1	2
	Determinación	-		0	
	Toma de conciencia	<b>Cu1A</b> “Creo que todo maestro debe dominar con cierta excelencia y calidad la gestión de conflictos (es inevitable que surjan), el lenguaje que utilice ya que será su principal y más fuerte herramienta de trabajo y por supuesto debería conocer un amplio catálogo de recursos pedagógicos <b>con el fin de adaptarse al grupo que tenga.</b> ”		1	

	Control	-	0	
	Participación	-	0	
	Confianza	-	0	
Fuerzas	Curiosidad	<b>Cu1A</b> “Creo que todo maestro debe dominar con cierta excelencia y calidad la gestión de conflictos (es inevitable que surjan), el lenguaje que utilice ya que será su principal y más fuerte herramienta de trabajo y por supuesto debería conocer un amplio catálogo de recursos pedagógicos <b>con el fin de adaptarse al grupo que tenga.</b> ” <b>Re35A</b> “Me gustaría tener una programación mejor escrita, más detallada y extensa pero como el día tiene 24 horas, tengo que priorizar y hace tiempo que decidí que el aula es lo primero.”	2	3
	Seguridad	<b>Cu1A</b> “Creo que todo maestro debe dominar con cierta excelencia y calidad la gestión de conflictos (es inevitable que surjan), el lenguaje que utilice ya que será su principal y más fuerte herramienta de trabajo y por supuesto debería conocer un amplio catálogo de recursos pedagógicos <b>con el fin de adaptarse al grupo que tenga.</b> ”	1	

Tabla 5.22.

Datos del Sujeto A, relativos a rasgos de la capacidad de adaptación y atributos de la adaptabilidad, desde la óptica del nivel de la reflexividad “valorativo” y respecto a la dimensión “evaluativa” de las informaciones satélites de la acción Su intensidad

NIVEL VALORATIVO		DIMENSIÓN EVALUATIVA		
		SUJETO A		
CATEGORÍAS Y SUBCATEGORÍAS DE ANÁLISIS		UNIDADES DE REGISTRO	INTENSIDAD	
Criterios	Motivación	<b>Cu7A</b> “Echo en falta la palabra ‘vocación’ en el cuestionario. Un elemento que creo que subyace mucho en la acción de un maestro, su crecimiento y desarrollo profesional y personal es el <b>gusto por la propia profesión y pasión por lo que hace</b> . Aunque no tenga relación directa con las cualificaciones, sí con las <b>ganas</b> o necesidad de tenerlas.” <b>Re58A</b> “Creo que los maestros debemos estar al día, formados y ser competentes para poder ofrecer lo que se supone ‘una educación de calidad’ porque aunque nos cueste entenderlo dentro del aula no está la LOE, ni la LOMCE, ni el currículum, solo tú y tus alumnos, sus vidas, inquietudes y necesidades.”	2	9
	Perspicacia	<b>Cu5A</b> “[...] esperaría un reconocimiento a esas miles de horas que nadie ve. Rebajaría las cargas lectivas con <b>opciones reales</b> de trabajo para la coordinación. Premios más allá de actividades bien programadas, opción de promoción salarial.” <b>Re18A</b> “Sin duda esta experiencia fue la <b>más determinante</b> en mi carrera.”	5	

		<p><b>Re30A</b> “Ahí me di cuenta de que a los niños tenemos que prepararlos para la vida que tienen y que van a tener ellos y no para la que tuve yo.”</p> <p><b>Re38A</b> “Para algunos puedo parecer demasiado intenso pero en general engancho bien a los niños y creo un aula en el que quieren estar y del que quieren participar.”</p> <p><b>Re48A</b> “Mucha información en poco tiempo.”</p>		
	Compromiso	<p><b>Cu3A</b> “No siempre la formación ofertada se acomoda a nuestros horarios o necesidades e intereses. <b>Creo que todo maestro debe estar lo más al día posible y tener una actitud abierta a la mejora y reflexión.</b>”</p> <p><b>Re57A</b> “Tras los cientos de cursos, charlas, libros, conversaciones, mesas redondas y ponencias creo que solo hay una variable que se repite: <b>una necesidad-una respuesta.</b>”</p>	2	
	Condiciones formativas	-	0	
Mecanismos	Apertura a la diversidad	<p><b>Cu3A</b> “No siempre la formación ofertada se acomoda a nuestros horarios o necesidades e intereses. <b>Creo que todo maestro debe estar lo más al día posible y tener una actitud abierta a la mejora y reflexión.</b>”</p>	1	
	Deseo de progreso	<p><b>Cu3A</b> “No siempre la formación ofertada se acomoda a nuestros horarios o necesidades e intereses. <b>Creo que todo maestro debe estar lo más al día posible y tener una actitud abierta a la mejora y reflexión.</b>”</p> <p><b>Re58A</b> “Creo que los maestros <b>debemos estar al día, formados y ser competentes</b> para poder ofrecer lo que se supone ‘<b>una educación de calidad</b>’ porque aunque nos cueste entenderlo dentro del aula no está la LOE, ni la LOMCE, ni el currículum, solo tú y tus alumnos, sus vidas, inquietudes y necesidades.”</p>	2	
	Determinación	<p><b>Re57A</b> “Tras los cientos de cursos, charlas, libros, conversaciones, mesas redondas y ponencias creo que <b>solo hay una variable que se repite:</b> una necesidad-una respuesta.”</p>	1	
	Toma de conciencia	<p><b>Cu5A</b> “[...] esperaría un reconocimiento a esas miles de horas que nadie ve. <b>Rebajaría las cargas lectivas con opciones reales de trabajo para la coordinación. Premios más allá de actividades bien programadas, opción de promoción salarial.</b>”</p> <p><b>Cu7A</b> “Echo en falta la palabra ‘vocación’ en el cuestionario. <b>Un elemento que creo que subyace mucho en la acción de un maestro, su crecimiento y desarrollo profesional y personal es el gusto por la propia profesión y pasión por lo que hace. Aunque no tenga relación directa con las cualificaciones, sí con las ganas o necesidad de tenerlas.</b>”</p> <p><b>Re30A</b> “Ahí me di cuenta de que a los niños tenemos que prepararlos para la vida que tienen y que van a tener ellos y no para la que tuve yo.”</p> <p><b>Re32A</b> “Soy muy consciente de que la escuela debe ser un espacio <b>donde el niño quiera estar, despierte su curiosidad y reciba la mejor enseñanza y experiencia de vida que yo le pueda ofrecer.</b>”</p> <p><b>Re38A</b> “Para algunos puedo parecer demasiado intenso pero en general engancho bien a los niños y creo un aula en el que quieren estar y del que quieren participar.”</p> <p><b>Re39A</b> “Sin duda alguna me considero creativo y con necesidad de crear. Me aburro con rapidez <b>con lo</b></p>	7	11

		<b>que necesito novedad y cambios.”</b> <b>Re57A</b> “Tras los cientos de cursos, charlas, libros, conversaciones, mesas redondas y ponencias <b>creo que solo hay una variable que se repite: una necesidad-una respuesta.”</b>	
<i>Fuerzas</i>	Control	<b>Cu1A</b> “Creo que todo maestro debe dominar <b>con cierta excelencia y calidad</b> la gestión de conflictos (es inevitable que surjan), el lenguaje que utilice ya que será su principal y más fuerte herramienta de trabajo y por supuesto <b>debería conocer un amplio catálogo de recursos pedagógicos</b> con el fin de adaptarse al grupo que tenga.” <b>Re18A</b> “Sin duda esta experiencia fue la más determinante <b>en mi carrera.”</b> <b>Re36A</b> “Es en el aula <b>donde está mi potencial y donde se concentran mis fortalezas.”</b> <b>Re41A</b> “Todo esto crea una <b>forma de estar en el aula</b> que se contagia a los alumnos y es ahí donde se reflejan <b>mis fortalezas y debilidades.”</b> <b>Re48A</b> “ <b>Mucha información en poco tiempo.”</b> <b>Re57A</b> “Tras los cientos de cursos, charlas, libros, conversaciones, mesas redondas y ponencias creo que <b>solo hay una variable que se repite: una necesidad-una respuesta.”</b> <b>Re58A</b> “Creo que los maestros <b>debemos</b> estar al día, formados y ser competentes para poder ofrecer lo que se supone ‘una educación de calidad’ porque <b>aunque</b> nos cueste entenderlo dentro del aula no está la LOE, <b>ni la LOMCE, ni el currículum, solo tú y tus alumnos, sus vidas, inquietudes y necesidades.”</b>	7
	Participación	<b>Re18A</b> “Sin duda <b>esta experiencia</b> fue la más determinante en mi carrera.”	1
	Confianza	<b>Re27A</b> “Tiene poco que ver <b>el maestro que fui</b> con el maestro que soy.” <b>Re36A</b> “Es en el aula donde está <b>mi potencial</b> y donde se concentran <b>mis fortalezas.”</b> <b>Re38A</b> “Para algunos puedo parecer demasiado intenso pero en general <b>enganchó bien a los niños y creo un aula en el que quieren estar</b> y del que quieren participar.” <b>Re39A</b> “Sin duda <b>alguna me considero creativo y con necesidad de crear.</b> Me aburro con rapidez <b>con lo que necesito novedad y cambios.”</b> <b>Re41A</b> “Todo esto crea una <b>forma de estar en el aula</b> que se contagia a los alumnos y <b>es ahí donde se reflejan mis fortalezas y debilidades.”</b>	5
	Curiosidad	<b>Cu3A</b> “No siempre la formación ofertada se acomoda a nuestros horarios o necesidades e intereses. <b>Creo que todo maestro debe estar lo más al día posible y tener una actitud abierta a la mejora y reflexión.”</b> <b>Cu5A</b> “[...] <b>esperaría un reconocimiento</b> a esas miles de horas que nadie ve. <b>Rebajaría</b> las cargas lectivas con opciones reales de trabajo para la coordinación. Premios más allá de actividades bien programadas, opción de promoción salarial.” <b>Cu7A</b> “ <b>Echo en falta</b> la palabra ‘vocación’ en el cuestionario. <b>Un elemento que creo que subyace mucho</b> en la acción de un maestro, <b>su crecimiento y desarrollo profesional y personal</b> es el gusto por la propia profesión y pasión por lo que hace. <b>Aunque no tenga relación directa</b> con las cualificaciones, sí con las	4

		ganas o necesidad de tenerlas.” <b>Re58A</b> “Creo que los maestros debemos estar al día, formados y ser competentes para poder ofrecer lo que se supone ‘una educación de calidad’ porque aunque nos cueste entenderlo dentro del aula no está la LOE, ni la LOMCE, ni el currículum, solo tú y tus alumnos, sus vidas, inquietudes y necesidades.”	
Seguridad		Cu5A “[...] esperaría un reconocimiento a esas miles de horas que nadie ve. Rebajaría las cargas lectivas con opciones reales de trabajo para la coordinación. Premios más allá de actividades bien programadas, opción de promoción salarial.” <b>Re18A</b> “Sin duda esta experiencia fue la más determinante en mi carrera.” <b>Re27A</b> “Tiene poco que ver el maestro que fui con el maestro que soy.” <b>Re31A</b> “[...] es en el colegio donde su base competencial (no solo conceptual) debe nacer.” <b>Re36A</b> “Es en el aula donde está mi potencial y donde se concentran mis fortalezas.” <b>Re41A</b> “Todo esto crea una forma de estar en el aula que se contagia a los alumnos y es ahí donde se reflejan mis fortalezas y debilidades.”	6

### 5.2.2.3. Presentación de los valores de los resultados del Sujeto A. Diagrama de barras y Diagrama polar

En virtud de la pertinencia de presentar los valores resultantes de la intensidad como regla de recuento de las unidades de registro, nos servimos de las potencialidades, por una parte del Diagrama de barras –Gráfico 5.1.– para los valores relativos a los rasgos de la capacidad de adaptación; y por otra, del Diagrama polar –Gráfico 5.2.– para los valores relativos a los atributos de la adaptabilidad.

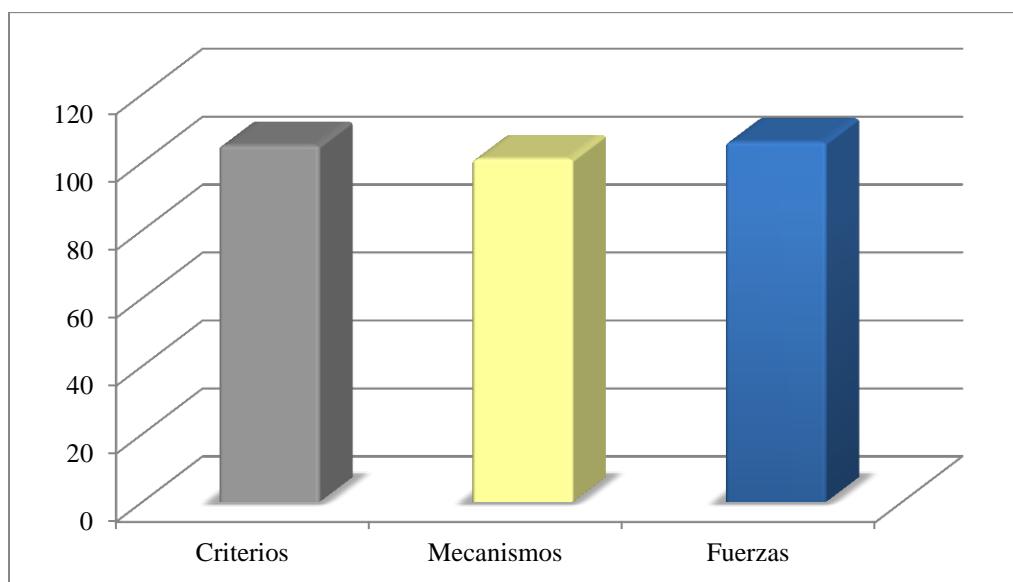


Gráfico 5.1. Diagrama de barras de los valores relativos a los rasgos la capacidad de adaptación en el Sujeto A

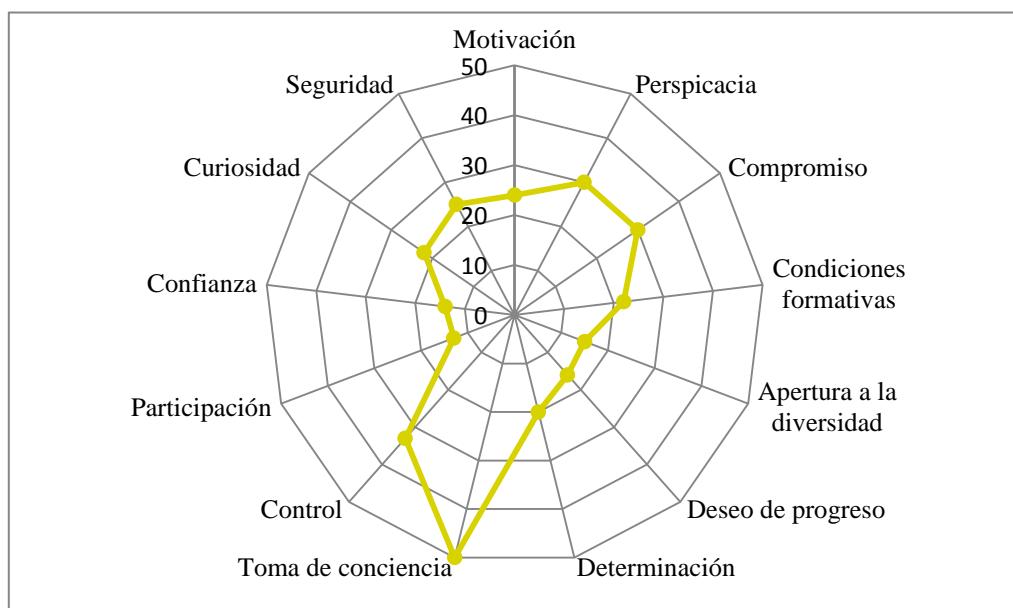


Gráfico 5.2. Diagrama polar de los valores relativos a los atributos de la adaptabilidad en el Sujeto A

### 5.2.3. Fase 3. Análisis de contenido relacional. Interpretaciones e inferencias

Este epígrafe comprende el análisis de contenido *relacional* correspondiente, aplicando la Lectura 3 *interpretativa-inferencial* de los resultados obtenidos del Sujeto A. Damos cuenta de las características del factor clave de la adaptación en cuanto a:

Características de: *potencial estructural de la capacidad de adaptación (por sus rasgos); equilibrio de los atributos de la adaptabilidad; estado del sistema del organismo conductual y del sistema de la personalidad y; tendencia hacia la excelencia en su DP docente.*

Se presenta haciendo uso de la parte del *Esquema interpretativo* –anticipado en el Cuadro 4.17.–, articulado en torno a las posiciones meta-descriptiva y meta-narrativa adoptadas por el investigador:

- la meta-descriptiva, en relación con *LOS VALORES DE LA PRESENCIA DE LA CAPACIDAD DE ADAPTACIÓN Y LOS ATRIBUTOS DE LA ADAPTABILIDAD [ESTADO IDEAL RELATIVO INDIVIDUAL]*, y
  - la meta-narrativa, en relación con *LA DIRECCIÓN CUALITATIVA DE ADECUACIÓN DE LAS DIMENSIONES (SOCIO)ACADÉMICA Y (SOCIO)PERSONAL, VINCULADAS RESPECTIVAMENTE AL SISTEMA DEL ORGANISMO CONDUCTUAL Y AL SISTEMA DE LA PERSONALIDAD (CON REFERENCIA EVENTUAL A LOS DESCRIPTORES DEL METAMARCO)*
- 
- *Lectura 3 interpretativa-inferencial de los resultados del Sujeto A desde el Esquema interpretativo*

#### Sujeto A

---

##### POSICIÓN META-DESCRIPTIVA

- *El potencial estructural de la capacidad de adaptación del Sujeto A*  
(Muy alto potencial – alto potencial – bajo potencial – muy bajo potencial)
- *El equilibrio de los atributos de la adaptabilidad de su adaptabilidad*  
(Mucho equilibrio – suficiente equilibrio – escaso equilibrio – nulo equilibrio).

*En relación con:*

- *LOS VALORES DE LA PRESENCIA DE LA CAPACIDAD DE ADAPTACIÓN Y LOS ATRIBUTOS DE LA ADAPTABILIDAD [ESTADO IDEAL RELATIVO INDIVIDUAL]*

*DIAGRAMA DE BARRAS  
DIAGRAMA POLAR  
BIODATA*

A la luz de los valores procedentes de la aplicación de la intensidad como regla de recuento de los datos:

•*El potencial estructural de la capacidad de adaptación del Sujeto A es muy alto.* Se observa así en el Diagrama de barras –Gráfico 5.1.–, especialmente ante los valores homogéneos que marcan los rasgos **Criterios**, **Mecanismos** y **Fuerzas**, reveladores *a priori* del equilibrio de los atributos de la adaptabilidad.

•*El equilibrio de los atributos de la adaptabilidad del Sujeto A es suficiente.* Se observa así en el Diagrama polar –Gráfico 5.2.–, a pesar de los valores que marcan los atributos muy por debajo, ante todo, del denominado **Toma de conciencia**, seguido del **Control**.

El estado ideal relativo individual del factor clave adaptación del Sujeto A, que se encuentra en la etapa de trayectoria profesional que denominamos *Transición* –9 años y 8 meses en su puesto de trabajo como docente *de* y *en* LE en Educación Primaria–, se muestra, por lo tanto, a través del *muy alto potencial estructural de su capacidad de adaptación* y del *suficiente equilibrio de los atributos de su adaptabilidad*, siendo la **Toma de conciencia** el atributo dominante.

Lo cual se corrobora si distribuimos los valores totales procedentes de la aplicación de la regla de recuento citada (número de informaciones sobre las dimensiones satélites de la acción/Unidades de registro), desde cada nivel de reflexividad.

Sujeto A	NIVELES DE LA REFLEXIVIDAD	INTENSIDAD DE LAS INFORMACIONES SOBRE LAS DIMENSIONES SATÉLITES DE LA ACCIÓN				
		-C/	-D/	-P/	-I/	-E/
	Descriptivo	32	24	14	24	20
	Narrativo	16	35	14	38	19
	Valorativo	2	20	3	8	43

Se observa así, además, que ese atributo dominante **Toma de conciencia** preside el nivel de la reflexividad valorativo, ante el valor total de intensidad que corresponde a la dimensión satélite de la acción –E/ (Evaluativa) (*Tabla 5.22.*) por lo que ésta comporta. Y, en ese mismo sentido, se observa también el carácter dominante de este atributo en los niveles de la reflexividad descriptivo y narrativo, ante los valores significativos que corresponden a las dimensiones –D/ (Declarativa) (*Tablas 5.9. y 5.14.*) e –I/ (Intencional) (*Tablas 5.11. y 5.16.*), por lo que éstas igualmente comportan.

**POSICIÓN META-NARRATIVA**

- *El estado de los sistemas del organismo conductual y de la personalidad del Sujeto A*  
(Muy adecuado – adecuado – poco adecuado – nada adecuado).
- *La tendencia hacia la excelencia (calidad) en su DP docente*  
(Muy alta tendencia – alta tendencia – baja tendencia – muy baja tendencia)

En relación con:

- *LA DIRECCIÓN CUALITATIVA DE ADECUACIÓN DE LAS DIMENSIONES (SOCIO)ACADÉMICA Y (SOCIO)PERSONAL, VINCULADAS RESPECTIVAMENTE AL SISTEMA DEL ORGANISMO CONDUCTUAL Y AL SISTEMA DE LA PERSONALIDAD (CON REFERENCIA EVENTUAL A LOS DESCRIPTORES DEL METAMARCO)*

BIODATA

DATOS RESULTADO DE LA APLICACIÓN DE LOS SECTORES 1 Y 2 DE CATEGORÍAS DE ANÁLISIS

De este Sujeto A, que se encuentra en la etapa de trayectoria profesional que denominamos *Transición* –9 años y 8 meses en su puesto de trabajo como docente *de* y *en* LE en Educación Primaria–, podemos exponer que:

- *El estado de su sistema del organismo conductual* en relación con los datos por los que se caracteriza su dimensión (socio) académica es *poco adecuado* (*Tablas 5.1. a 5.6.*).

✓ Sucede que:

-se ha inscrito solamente en dos Ámbitos de Formación (AFC) (*Tabla 5.2.*) de entre los ocho planteados como propios para estos especialistas;

-escoge de forma mayoritaria –para el número relativamente elevado de acciones de formación que emprende– el carácter presencial y la modalidad curso (*Tabla 5.2.*);

-atribuye, cualitativa y cuantitativamente, mucha importancia a las distintas competencias profesionales (CPD) del repertorio que se plantea como propio para los docentes *de* y *en* LE, coincidiendo en gran medida con su nivel de logro (*Tablas 5.3. y 5.4.*);

-ha llevado a cabo acciones para desarrollarse profesionalmente (AyP), de entre las que precisa en **Cu2A** “*Fundamentalmente*” tres referidas a leer fuentes expertas, la observación entre iguales y la evaluación propia (*Tabla 5.5.*).

✓ Ha mejorado cinco competencias (*Tabla 5.5.*), de entre las diez planteadas, gracias a esas acciones emprendidas, si bien no expone la actualización de la Competencia comunicativa y lingüística (CL) (la última data de 2011) (*Tabla 5.6.*).

✓ En todo caso, puntualmente sí expresa su intención por participar en grupos de formación, estar atento a lo nuevo, **Cu4A** “*observar y probar*” (*Tabla 5.5.*), a modo de pretensiones futuras, y lo que considera esencial manifestado en **Cu7A** “*gusto por la propia profesión y pasión...*” (*Tabla 5.7.*); pero es evidente que su carencial **Determinación** ante la diversidad y multiplicidad de modalidades de acciones orientadas al DP contribuye a este estado poco adecuado.

- *El estado del sistema de la personalidad* en relación con los datos por los que se caracteriza su dimensión (socio)personal es *adecuado* (*Tablas 5.7. a 5.22.*).

✓ El atributo dominante **Toma de conciencia** del rasgo carencial Mecanismos, se ve complementado –en todos los niveles de la reflexividad– por la presencia relativamente dominante de atributos de los rasgos Criterios y Fuerzas. Dado que de forma particular:

a) Cuando nos situamos en la dimensión contextual, se ve complementado por los atributos que le siguen con más valor:

-El **Compromiso** con la profesión docente (como a título ilustrativo muestra en **Re12A** “*trabajando...*” y en **Re24A** “*trabajando en...*”) (*Tabla 5.8.*).

-Las **Condiciones formativas** (como expone en **Re3A** “*a lo largo de la carrera...*” o en **Re48A** “*...los siguientes 2 años*” (*Tabla 5.13.*)).

-El **Control** (como observamos en **Re12A** “*monitor de campamento*” o en **Re24A** “*Desde 2008...en el mismo aula...*”) (*Tabla 5.8.*).

b) Cuando nos situamos en la dimensión declarativa, se ve complementado por los atributos que le siguen con más valor:

-Las **Condiciones formativas** (como se expone en **Re51A** “*el centro decide formarme*”) (*Tabla 5.9.*).

-La **Perspicacia** (**Cu6A** “*lo más influyente...*”) (*Tabla 5.19.*).

-El **Control** (**Re3A** “*trabajar duro*”, **Re33A** “*...programar, registrar*”, **Re34A** “*mi esfuerzo*”, **Re54A** “*asumir nuevas responsabilidades*”) (*Tabla 5.14.*).

-El **Compromiso** (**Re17A** “*sustituciones*”, **Re34A** “*ofrecer la mejor experiencia de aula a mis alumnos...*”) (*Tabla 5.14.*).

c) Cuando nos situamos en la dimensión procedural, se ve complementado por el atributo que le sigue con más valor, la **Determinación**, como podemos observar en **Cu2A** “*hacerlo tanto de forma personal como...*” o en **Re17A** “*lo compaginé...*” (*Tabla 5.15.*)

d) Cuando nos situamos en la dimensión intencional, se ve complementado por el atributo que le sigue con más valor, el **Deseo de progreso**, como a modo de ejemplo se ilustra en **Re7A** “*mi intención era...*” y en **Re50A** “*y decidido formarme...*” (*Tabla 5.16.*)

e) Cuando nos situamos en la dimensión evaluativa, se ve complementado por los atributos que le siguen con más valor:

-La **Perspicacia** (**Re5A** “*han influido mucho en mi modo de ser y estar...*”, **Re11A** “*intensos y muy influyentes...*”, **Re45A** “*eso fue obligado...*”) (*Tabla 5.17.*).

-El **Control** (**Cu1A** “*con cierta excelencia y calidad*”, **Re36A** “*donde está mi potencial...*”, **Re57A** “*solo hay una variable que se repite...*”) (*Tabla 5.22.*).

-La **Confianza** (**Re38A** “*...engанcho bien a los niños...*”, **Re39A** “*sin duda alguna me considero creativo...*”) (*Tabla 5.22.*)

✓ El atributo dominante **Toma de conciencia** junto a esos atributos que le complementan (**Control**, **Perspicacia** y **Condiciones formativas**) son entonces los que en cierta medida palian su atributo carencial (**Determinación**) contribuyendo a este estado adecuado. Se palia además por la conciencia de lo que tiene y de lo que le falta desde la dimensión evaluativa, de sus fortalezas (**Re36A** “*...se concentran mis fortalezas*”) (*Tabla 5.22.*) e incluso de sus debilidades (**Re41A** “*...es ahí donde se reflejan mis fortalezas y debilidades*”) (*Tabla 5.22.*)

• *La tendencia hacia la excelencia (calidad) en su DP docente*, desde estas interpretaciones, es *baja*, cuando se esperaría orientada hacia alta ante los atributos relativamente dominantes de los rasgos **Criterios** y **Fuerzas**. Y, más aún, porque si aplicamos los descriptores 1.1., 2.1., 2.2., 3.1., 3.2. y 3.3. del *metamarco* modelizado (Cuadro 3.9. del Capítulo 3), difícilmente se podría caracterizar a este Sujeto en la etapa de Transición, sino en la de Ingreso a la profesión. Si bien, por el carácter que encierra el atributo dominante **Toma de conciencia**, se esperaría una forma de organización de la adaptabilidad orientada a la optimización del DP.

### 5.3. El tratamiento de la información del Sujeto D

Como corresponde, este apartado contiene el acceso a las informaciones relativas al Sujeto D. Se articula en torno a las indicaciones de los epígrafes y subepígrafes que para este apartado 5.3. se referencian a continuación:

<b>5.3.1. Fase 1.</b> Análisis de contenido estructural y organizativo. Factores del desarrollo profesional del docente <i>de y en LE</i> <i>Lectura 1 intuitiva en relación con el Sector 0 de categorías de análisis. Datos del Sujeto D</i>	
<b>5.3.2. Fase 2.</b> Análisis de contenido temático: rasgos de la capacidad de adaptación y atributos de la adaptabilidad	<b>5.3.2.1. Lectura 2 exploratoria por la aplicación del Sector 1 de categorías de análisis</b> <b>5.3.2.2. Lectura 2 exploratoria por la aplicación del Sector 2 de categorías de análisis</b> <b>5.3.2.3. Presentación de los valores de los resultados del Sujeto D. Diagrama de barras y Diagrama polar</b>
	<b>5.3.3. Fase 3.</b> Análisis de contenido relacional. Interpretaciones e inferencias <i>Lectura 3 interpretativo-inferencial, desde el Esquema interpretativo y su complemento inferencial</i>

#### **5.3.1. Fase 1. Análisis de contenido estructural y organizativo. Factores del desarrollo profesional**

Bajo este epígrafe exponemos el correspondiente Análisis de contenido *estructural y organizativo*, por el que se prepara así toda la información de la que disponemos tanto en la Unidad de Contexto Relato de Vida como en la de Cuestionario del Sujeto D. Sustentado por la que hemos denominado Lectura 1 *intuitiva*, se realiza en relación con el Sector 0 de categorías de análisis.

Orientado éste a la identificación y delimitación de los factores extrínsecos e intrínsecos del DP del docente *de y en LE*, permite la distribución de los datos en la confluencia de los niveles de la reflexividad descriptivo, narrativo y valorativo, con las cinco dimensiones de las informaciones satélites de la acción: Contextual, Declarativa, Procedimental, Intencional y Evaluativa, representadas por los códigos **-C/-D/-P/-I/-E/**

- *Lectura 1 intuitiva en relación con el Sector 0 de categorías de análisis*

### **Datos del Sujeto D**

<b>Nivel descriptivo</b>	<b>-C/-D/-P/-I/-E</b>
--------------------------	-----------------------

**Cu3D** –C/ “Asistencia a cursos de idioma (Inglés) en la U.V.A. –D/ Participación en programas de intercambio con profesores de otras partes de Europa. Recepción de profesorado nativo con intercambio de experiencias.”

**Cu9D** –D/ “Mi experiencia laboral se inicia con mi carrera docente, en la que –C/ hasta el momento –D/ me encuentro.”

**Re1D** –D/ “Comencé la actividad docente al iniciar mi vida profesional –P/ dando clases de Inglés –C/ en una academia de idiomas –E/ (de cierto renombre), –C/ con apenas 20 años.”

**Re2D** –D/-P/ “Rápidamente compaginé esta actividad con las clases particulares, –P/ a la vez que continuaba mi formación y mis visitas a países de lengua inglesa [...]”

**Re17D** –D/ “aprovechaba los veranos para trabajar como profesora en “cursos de verano” con grupos de niños.”

**Re4D** –D/-P/ “Rápidamente me incorporé a la tarea de impartir como funcionaria docente –E/ (actividad en la que llevo bastantes años).”

<b>Nivel narrativo</b>	<b>-C/-D/-P/-I/-E</b>
------------------------	-----------------------

**Cu2D** –D/-P/ “Implicación laboral.”

**Cu5D** –I/ “Continuar en la misma línea, seguir participando en actividades de formación y/o “reciclaje”, mantener contacto con personas nativas, interesarme en nuevas formas de afrontar el ejercicio docente, no abandonar las ganas por enseñar.”

**Cu6D** –D/ “Aquellas que se ofertan (desde el CFIE, por ejemplo) relacionadas con ese tema y todas aquellas que suponen reciclaje para la tarea docente.”

**Cu8D** –D/ “Intercambio de experiencias con docentes –C/ de distintas partes de la Unión Europea.”

**Cu10D** –D/-E/ “Participación, implicación, dedicación, interés por mejorar.”

**Cu11D** –D/ “El trato directo con los diferentes grupos humanos –C/ de la Comunidad Educativa.”

**Re5D** –D/ “Esto ha implicado, durante un periodo determinado, el hecho de cambiar anualmente de puesto de trabajo, hasta conseguir destino definitivo.”

**Re6D** –I/ “Una vez así, el motivo del cambio de centro ha sido aproximarme –C/ al domicilio familiar –I/ para mejor situación de la unidad familiar.”

**Re14D** –D/P/ “[...] a la vez, la llegada de nuevos grupos de alumnos y de nuevas corrientes e ideas pedagógicas, –E/ consiguen que el afán innovador esté presente de manera continuada, [...]”

**Re15D** –D/ “[...] como aquella primera ocasión en la que tuviste que afrontar que estabas delante de un grupo de alumnos que dependían de tu capacidad –I/ para conseguir descubrir un mundo de conocimientos y curiosidades.”

<b>Nivel valorativo</b>	<b>-C/-D/-P/-I/-E</b>
-------------------------	-----------------------

**Cu1D** –D/ “Todas las relacionadas con las habilidades sociales y relaciones, incluyendo el estado de la convivencia –E/ porque estamos desarrollando una actividad intrínseca –P/ al trabajar con grupos de niños.”

**Cu4D –E/** “Porque el idioma está en continua evolución y es fundamental actualizarse y enseñar –P/ cómo se habla en el momento presente, no cómo se hablaba C/ el día que se obtuvo la titulación determinada.”

**Cu7D –E/** “Sería necesario un mayor reconocimiento de la sociedad de la labor realizada, que a veces se ve como una actividad menospreciada: –D/ se otorga a la escuela un valor de “guardería” –P/ y, a la vez, –D/ se la obliga a una tarea que –C/ en muchos casos –D/ corresponde a los progenitores.”

**Cu12D –E/** “Espero que tanto esta encuesta como otros trabajos relacionados contribuyan a –I/ mejorar la práctica docente –D/ y marquen pautas a seguir –I/ para poderlo lograr.”

**Re3D –E/** “Esto ha implicado, –C/ durante un periodo determinado, –D/ el hecho de cambiar anualmente de puesto de trabajo, –I/ hasta conseguir destino definitivo.”

**Re7D –C/** “Actualmente llevo cerca de 10 años en este Centro, –I/ sin intención de cambiar; –I/ a la vez, mi idea es seguir mi formación –P/ tal y como lo he hecho desde el principio de mi vida profesional.”

**Re8D –P/** “Considerando una actitud de reflexión, –E/ creo que a pesar de diversos aspectos que pudieron considerarse negativos [...] repito, creo que soy una de esas personas que tiene la suerte de desempeñar su actividad laboral disfrutando de ella, con momentos difíciles e ingratos pero con un desarrollo positivo a pesar de todo eso.”

**Re9D –I/** “Seguiré –E/ –espero– –I/ intentando mejorar en la tarea docente, –P/ a veces empeñada por el aspecto social que implica.”

**Re10D –E/** “Lo mejor de todo, –D/ el cariño del alumnado. Pasan promociones de ellos y, –E/ todavía –D/ se acuerdan de ti; las nuevas promociones son las que te dan fuerza para seguir, –E/ a pesar de los momentos antipáticos.”

**Re11D –D/–E/** “Me gusta mi ocupación. No me imagino haciendo otra cosa.”

**Re12D –C/** “Desde el principio, –E/ y quizás por carácter vocacional, –I/ he intentado formarme en todos aquellos aspectos que implicaran mejorar mi labor docente. –I/ Como ya he mencionado, pienso seguir así.”

**Re13D –E/** “Creo que –D/ la experiencia ayuda –E/ mucho –D/ a la hora de –I/ mejorar la actuación docente; [...]”

**Re15D –C/** “[...] cada curso que comienza –D/ hace que sientas el hormigueo en el estómago, como aquella primera ocasión en la que tuviste que afrontar que estabas delante de un grupo de alumnos que dependían de tu capacidad –I/ para conseguir descubrir un mundo de conocimientos y curiosidades.”

**Re16D –D/–E/** “Quizá el mejor reconocimiento es el que recibimos de nosotros mismos.”

### 5.3.2. Fase 2. Análisis de contenido temático: rasgos de la capacidad de adaptación y atributos de la adaptabilidad

Este epígrafe comprende el análisis de contenido *temático*, para obtener datos identificativos de los rasgos de la capacidad de adaptación y atributos de la adaptabilidad que se perciben y revelan del Sujeto D, tanto los que se encuentran en la Unidad de Contexto Cuestionario, como los resultantes del análisis realizado en la Fase 1. Igualmente, se acompaña de los valores de los resultados de este Sujeto, cuyas presentaciones se disponen en un Diagrama de barras y en un Diagrama polar.

### 5.3.2.1. Lectura 2 exploratoria por la aplicación del Sector 1 de categorías de análisis

La aplicación del Sector 1 de categorías de análisis en la Lectura 2 *exploratoria* asegura la identificación de los rasgos citados, por cuanto que se retienen a partir de la Unidad de contexto Cuestionario (Cu) aquellos datos que son considerados como biodata, junto a los correspondientes a las determinaciones (socio)académicas y a las determinaciones (socio)personales del Sujeto D. Se encuentran en los siete soportes de unidades de registro que elaboramos en los Cuadros 4.10. a 4.16. (ver Capítulo 4).

Obtenemos así los datos que presentamos, respectivamente, en las Tablas 5.23. a 5.29.

*Tabla 5.23.  
Biodata del Sujeto D*

Sujeto D		
Unidad de contexto Cuestionario		
Subunidades de contexto	Categorías de análisis	Unidades de registro
Biodata (Ítems 1-7)	Franja de edad	40-50
	Sexo	Mujer
	Nacionalidad	Española
	Lenguas	Materna
		Español
		De dominio/estudio
		Inglés
		De trabajo
	Titulación(es)	
	·Diplomatura en Profesorado de E.G.B. ·Licenciatura en Filología Inglesa	
Desempeño profesional	Etapa/lugar	Educación Primaria (Inglés)
		Duración
	Razón(es)	25 años y 2 meses
		Voluntad, concurso y por ser propietario provisional
	Nº veces	2 + 3 + 10

*Tabla 5.24.  
Datos de orden (socio)académico –AFC ítem 8– del Sujeto D*

Sujeto D					
Unidad de contexto Cuestionario					
Subunidades de contexto	Categorías de análisis	Unidades de registro			
		Temática	Duración	Carácter	Modalidad
Determinaciones (socio)académicas (ítems 8-15)	Variabilidad en los ámbitos de formación continua (ítem 8)	DL	-	-	-
		CT	-	-	-
		HS	-	-	-
		AI	“Portfolio Europeo de las Lenguas (2)”	10 h	Seminario/jornada
			“Experimentación Portfolio (2)”	10 h	Seminario/jornada
			“Two week Primary teacher course”	10 h	Seminario/jornada
		AICLE	“Enseñanza bilingüe”	60 h	Presencial
		CI	-	-	-
		PE	-	-	-
		TIC	“Inglés y Ordenador”	30 h	Seminario/jornada
					Curso

*Tabla 5.25.*

*Datos de orden (socio)académico –CPD ítem 9– del Sujeto D*

Sujeto D						
Unidad de contexto Cuestionario						
Subunidades de contexto	Categorías de análisis	Subcategorías	Unidades de registro			
			Cualitativa	Cuantitativa	Razones	Otras
Determinaciones (socio)académicas (ítems 8-15)	CPD (Ítem 9)	Valoración/atribución de importancia	CC	Mucho (3)	6 (1) 7 (1) 8 (1)	<b>Cu1D</b> “Todas las relacionadas con las habilidades sociales y relacionales, incluyendo el estado de la convivencia porque estamos desarrollando una actividad intrínseca al trabajar con grupos de niños.”
			CF	Bastante (1) Mucho (20)	6 7 (6) 8 (15)	
			CPS	Mucho (6)	8 (6)	

*Tabla 5.26.*

*Datos de orden (socio)académico –CPD ítem 10– del Sujeto D*

Sujeto D						
Unidad de contexto Cuestionario						
Subunidades de contexto	Categorías de análisis	Subcategorías	Unidades de registro			Otras competencias
			Cualitativa	Cuantitativa		
Determinaciones (socio)académicas (ítems 8-15)	CPD (Ítem 10)	Nivel de logro	CC	Mucho (3)	7 (3)	<b>Cu2D</b> “Implicación laboral.”
			CF	Bastante (2) Mucho (19)	5 (1) 6 (1) 7 (14) 8 (5)	
			CPS	Mucho (6)	7 (3) 8 (3)	

*Tabla 5.27.*

*Datos de orden (socio)académico –AyP ítems 10-13– del Sujeto D*

Sujeto D								
Unidad de contexto Cuestionario								
Subunidades de contexto	Categorías de análisis	Subcategorías	Unidades de registro					
Determinaciones (socio)académicas (ítems 8-15)	AyP (Ítem 10-13)	Acciones pasadas y/o presentes	<b>Cu3D</b> “Asistencia a cursos de idioma (Inglés) en la U.V.A. Participación en programas de intercambio con profesores de otras partes de Europa. Recepción de profesorado nativo con intercambio de experiencias.”					
				Razones	<b>Cu4D</b> “Porque el idioma está en continua evolución y es fundamental actualizarse y enseñar cómo se habla en el momento presente, no cómo se hablaba el día que se obtuvo la titulación determinada.”			
		Competencias que han mejorado	CI, CD, CO, CT, CM, CL, Cd, CS.					
		Pretensiones futuras	<b>Cu5D</b> “Continuar en la misma línea, seguir participando en actividades de formación y/o “reciclaje”, mantener contacto con personas nativas, interesarme en nuevas formas de afrontar el ejercicio docente, no abandonar las ganas por enseñar.”					
			<b>Cu6D</b> Sí. “Aquellas que se ofertan (desde el CFIE,					

		docente	por ejemplo) relacionadas con ese tema y todas aquellas que suponen reciclaje para la tarea docente.”
		Frecuencia	-
		Uso	-

Tabla 5.28.

Datos de orden (socio)académico –CP ítems 14-15– del Sujeto D

Sujeto D			
Unidad de contexto Cuestionario			
Subunidades de contexto	Categorías de análisis	Subcategorías	Unidades de registro
Determinaciones (socio)académicas (ítems 8-15)	CP (Ítems 14-15)	Lengua(s)	-
		Certificación	-
		Nivel	-
		Fecha	-
		Reconocimiento Perfil	No
		Expectativas	<b>Cu7D</b> “Sería necesario un mayor reconocimiento de la sociedad de la labor realizada, que a veces se ve como una actividad menospreciada: se otorga a la escuela un valor de “guardería” y, a la vez, se la obliga a una tarea que en muchos casos corresponde a los progenitores.”

Tabla 5.29.

Datos de orden (socio)personal –ítems 16-18– del Sujeto D

Sujeto D					
Unidad de contexto Cuestionario					
Subunidades de contexto	Categorías de análisis	Unidades de registro			
		En muchas ocasiones	En algunas ocasiones	En pocas ocasiones	Nunca
Determinaciones (socio)personales (ítems 16-18)	Implicaciones (Ítem 16-17)	Control	5	0	0
		Participación	4	1	0
		Confianza	5	0	0
		Curiosidad	3	1	1
		Otras	<b>Cu8D</b> “Intercambio de experiencias con docentes de distintas partes de la Unión Europea.”		
	Movilidad (Ítem 18)	Frecuencia	“1 ó 2 veces/año”		
		Programa productivo	Estancia profesionales		
		Centro	Centros de titularidad del Estado español		
		Itinerario	<b>Cu9D</b> “Mi experiencia laboral se inicia con mi carrera docente, en la que hasta el momento me encuentro.”		
		Facilidad	Sí		
	Caracterización de la experiencia profesional		<b>Cu10D</b> Participación, implicación, dedicación, interés por mejorar.		
	Apoyos		<b>Cu11D</b> “El trato directo con los diferentes grupos humanos de la Comunidad Educativa.”		
	Reacción y conciencia de DP por el cuestionario		Sí	<b>Cu12D</b> “Espero que tanto esta encuesta como otros trabajos relacionados contribuyan a mejorar la práctica docente y marquen pautas a seguir para poderlo lograr.”	

### **5.3.2.2. *Lectura 2 exploratoria por la aplicación del Sector 2 de categorías de análisis***

La aplicación del *Sector 2 de categorías de análisis* en la Lectura 2 exploratoria asegura la identificación de datos relativos a los rasgos y atributos citados, por cuanto que se retienen como unidades de registro aquellas que –presentadas como resultados del análisis de la Fase 1–, contengan indicadores de noción de tales rasgos y atributos. Conforme a los procedimientos de categorización (apartado 4.5.1.1. del Capítulo 4) se presentan:

- en las Tablas 5.30. a 5.34., los datos analizados en la óptica del nivel de reflexividad descriptivo, respecto de las cinco dimensiones de las informaciones satélites de la acción, la contextual, la declarativa, la procedural, la intencional y la evaluativa;
- en las Tablas 5.35. a 5.39., los datos analizados en la óptica del nivel de reflexividad narrativo, respecto de las cinco dimensiones de las informaciones satélites de la acción citadas; y
- en las Tablas 5.40. a 5.44., los datos analizados en la óptica del nivel de reflexividad valorativo, respecto de las cinco dimensiones de las informaciones satélites de la acción citadas.

Como se indicó en el Capítulo 4, estimamos oportuno aplicar la regla de recuento de la *intensidad*, y en todos los casos consignar los valores parciales y totales.

- *En la óptica del nivel de la reflexividad “descriptivo”*

Tabla 5.30.

Datos del Sujeto D, relativos a rasgos de la capacidad de adaptación y atributos de la adaptabilidad, desde la óptica del nivel de la reflexividad “descriptivo” y respecto a la dimensión “contextual” de las informaciones satélites de la acción. Su intensidad

NIVEL DESCRIPTIVO		DIMENSIÓN CONTEXTUAL SUJETO D	INTENSIDAD
CATEGORÍAS Y SUBCATEGORÍAS DE ANÁLISIS	UNIDADES DE REGISTRO		
Criterios	Motivación	-	0
	Perspicacia	-	0
	Compromiso	Cu3D “Asistencia a cursos de idioma (Inglés) en la U.V.A. Participación en programas de intercambio con profesores de otras partes de Europa. Recepción de profesorado nativo con intercambio de experiencias.”	1
	Condiciones formativas	Cu3D “Asistencia a cursos de idioma (Inglés) en la U.V.A. Participación en programas de intercambio con profesores de otras partes de Europa. Recepción de profesorado nativo con intercambio de experiencias.” Cu9D “Mi experiencia laboral se inicia con mi carrera docente, en la que hasta el momento me encuentro.” Re1D “Comencé la actividad docente al iniciar mi vida profesional dando clases de Inglés en una academia de idiomas (de cierto renombre), con apenas 20 años.”	3
			4
Mecanismos	Apertura a la diversidad	-	0
	Deseo de progreso	-	0
	Determinación	-	0
	Toma de conciencia	Cu3D “Asistencia a cursos de idioma (Inglés) en la U.V.A. Participación en programas de intercambio con profesores de otras partes de Europa. Recepción de profesorado nativo con intercambio de experiencias.” Cu9D “Mi experiencia laboral se inicia con mi carrera docente, en la que hasta el momento me encuentro.”	2
Fuerzas	Control	Cu9D “Mi experiencia laboral se inicia con mi carrera docente, en la que hasta el momento me encuentro.” Re1D “Comencé la actividad docente al iniciar mi vida profesional dando clases de Inglés en una academia de idiomas (de cierto renombre), con apenas 20 años.”	2
	Participación	Cu3D “Asistencia a cursos de idioma (Inglés) en la U.V.A. Participación en programas de intercambio con profesores de otras partes de Europa. Recepción de profesorado nativo con intercambio de experiencias.”	1
	Confianza	-	0
	Curiosidad	-	0
	Seguridad	Cu9D “Mi experiencia laboral se inicia con mi carrera docente, en la que hasta el momento me encuentro.”	1

Tabla 5.31.

Datos del Sujeto D, relativos a rasgos de la capacidad de adaptación y atributos de la adaptabilidad, desde la óptica del nivel de la reflexividad “descriptivo” y respecto a la dimensión “declarativa” de las informaciones satélites de la acción. Su intensidad

NIVEL DESCRIPTIVO		DIMENSIÓN DECLARATIVA SUJETO D	INTENSIDAD
CATEGORÍAS Y SUBCATEGORÍAS DE ANÁLISIS	UNIDADES DE REGISTRO		
Criterios	Motivación	<b>Re2D</b> “Rápidamente compaginé esta actividad con las clases particulares, a la vez que continuaba mi formación y mis visitas a países de lengua inglesa [...]”	1
	Perspicacia	<b>Cu3D</b> “Asistencia a cursos de idioma (Inglés) en la U.V.A. Participación en programas de intercambio con profesores de otras partes de Europa. Recepción de profesorado nativo con intercambio de experiencias.”	1
	Compromiso	<b>Cu3D</b> “Asistencia a cursos de idioma (Inglés) en la U.V.A. Participación en programas de intercambio con profesores de otras partes de Europa. Recepción de profesorado nativo con intercambio de experiencias.” <b>Cu9D</b> “Mi experiencia laboral se inicia con mi carrera docente, en la que hasta el momento me encuentro.” <b>Re17D</b> “aprovechaba los veranos para trabajar como profesora en “cursos de verano” con grupos de niños.”	3
	Condiciones formativas	<b>Re2D</b> “Rápidamente compaginé esta actividad con las clases particulares, a la vez que continuaba mi formación y mis visitas a países de lengua inglesa [...]”	1
Mecanismos	Apertura a la diversidad	<b>Cu3D</b> “Asistencia a cursos de idioma (Inglés) en la U.V.A. Participación en programas de intercambio con profesores de otras partes de Europa. Recepción de profesorado nativo con intercambio de experiencias.” <b>Re2D</b> “Rápidamente compaginé esta actividad con las clases particulares, a la vez que continuaba mi formación y mis visitas a países de lengua inglesa [...]”	2
	Deseo de progreso	-	0
	Determinación	<b>Cu9D</b> “Mi experiencia laboral se inicia con mi carrera docente, en la que hasta el momento me encuentro.”	1
	Toma de conciencia	<b>Cu9D</b> “Mi experiencia laboral se inicia con mi carrera docente, en la que hasta el momento me encuentro.”	1
Fuerzas	Control	<b>Cu9D</b> “Mi experiencia laboral se inicia con mi carrera docente, en la que hasta el momento me encuentro.” <b>Re1D</b> “Comencé la actividad docente al iniciar mi vida profesional dando clases de Inglés en una academia de idiomas (de cierto renombre), con apenas 20 años.” <b>Re4D</b> “Rápidamente me incorporé a la tarea de impartir como funcionaria docente (actividad en la que llevo bastantes años).”	3
	Participación	<b>Cu3D</b> “Asistencia a cursos de idioma (Inglés) en la U.V.A. Participación en programas de intercambio con profesores de otras partes de Europa. Recepción de profesorado nativo con intercambio de experiencias.”	2

		<b>Re17D</b> “aprovechaba los veranos para trabajar como profesora en “cursos de verano” con grupos de niños.”		
Confianza		<b>Re4D</b> “Rápidamente me incorporé a la tarea de impartir como funcionaria docente (actividad en la que llevo bastantes años).”	1	
Curiosidad		-	0	
Seguridad		-	0	

Tabla 5.32.

Datos del Sujeto D, relativos a rasgos de la capacidad de adaptación y atributos de la adaptabilidad, desde la óptica del nivel de la reflexividad “descriptivo” y respecto a la dimensión “procedimental” de las informaciones satélites de la acción. Su intensidad

NIVEL DESCRIPTIVO		DIMENSIÓN PROCEDIMENTAL SUJETO D		
CATEGORÍAS Y SUBCATEGORÍAS DE ANÁLISIS		UNIDADES DE REGISTRO	INTENSIDAD	
Criterios	Motivación	<b>Re2D</b> “Rápidamente compaginé esta actividad con las clases particulares, a la vez que continuaba mi formación y mis visitas a países de lengua inglesa [...]”	1	2
	Perspicacia	-	0	
	Compromiso	-	0	
	Condiciones formativas	<b>Re1D</b> “Comencé la actividad docente al iniciar mi vida profesional dando clases de Inglés en una academia de idiomas (de cierto renombre), con apenas 20 años.”	1	
Mecanismos	Apertura a la diversidad	-	0	3
	Deseo de progreso	<b>Re4D</b> “Rápidamente me incorporé a la tarea de impartir como funcionaria docente (actividad en la que llevo bastantes años).”	1	
	Determinación	<b>Re2D</b> “Rápidamente compaginé esta actividad con las clases particulares, a la vez que continuaba mi formación y mis visitas a países de lengua inglesa [...]”	1	
	Toma de conciencia	<b>Re4D</b> “Rápidamente me incorporé a la tarea de impartir como funcionaria docente (actividad en la que llevo bastantes años).”	1	
Fuerzas	Control	<b>Re1D</b> “Comencé la actividad docente al iniciar mi vida profesional dando clases de Inglés en una academia de idiomas (de cierto renombre), con apenas 20 años.”	2	2

	<b>Re2D</b> “Rápidamente compaginé esta actividad con las clases particulares, a la vez que continuaba mi formación y mis visitas a países de lengua inglesa [...]"		
Participación	-	0	
Confianza	-	0	
Curiosidad	-	0	
Seguridad	-	0	

Tabla 5.33.

Datos del Sujeto D, relativos a rasgos de la capacidad de adaptación y atributos de la adaptabilidad, desde la óptica del nivel de la reflexividad “descriptivo” y respecto a la dimensión “intencional” de las informaciones satélites de la acción Su intensidad

NIVEL DESCRIPTIVO		DIMENSIÓN INTENCIONAL SUJETO D	INTENSIDAD
CATEGORÍAS Y SUBCATEGORÍAS DE ANÁLISIS	UNIDADES DE REGISTRO		
Criterios	Motivación	-	0
	Perspicacia	-	
	Compromiso	-	
	Condiciones formativas	-	
Mecanismos	Apertura a la diversidad	-	0
	Deseo de progreso	-	
	Determinación	-	
	Toma de conciencia	-	
Fuerzas	Control	-	0
	Participación	-	
	Confianza	-	
	Curiosidad	-	
	Seguridad	-	

Tabla 5.34.

Datos del Sujeto D, relativos a rasgos de la capacidad de adaptación y atributos de la adaptabilidad, desde la óptica del nivel de la reflexividad “descriptivo” y respecto a la dimensión “evaluativa” de las informaciones satélites de la acción Su intensidad

NIVEL DESCRIPTIVO		DIMENSIÓN EVALUATIVA SUJETO D	INTENSIDAD
CATEGORÍAS Y SUBCATEGORÍAS DE ANÁLISIS	UNIDADES DE REGISTRO		
Criterios	Motivación	-	0
	Perspicacia	Re1D “Comencé la actividad docente al iniciar mi vida profesional dando clases de Inglés en una academia de idiomas ( <b>de cierto renombre</b> ), con apenas 20 años.”	1
	Compromiso	-	0
	Condiciones formativas	-	0
Mecanismos	Apertura a la diversidad	-	0
	Deseo de progreso	-	0
	Determinación	-	0
	Toma de conciencia	Re4D “Rápidamente me incorporé a la tarea de impartir como funcionaria docente (actividad <b>en la que llevo bastantes años</b> ).”	1
Fuerzas	Control	Re4D “Rápidamente me incorporé a la <b>tarea de impartir</b> como funcionaria docente ( <b>actividad</b> en la que llevo bastantes años).”	1
	Participación	-	0
	Confianza	Re1D “Comencé la actividad docente <b>al iniciar mi vida profesional</b> dando clases de Inglés en una academia de idiomas (de cierto renombre), con apenas 20 años.”	1
	Curiosidad	-	0
	Seguridad	Re4D “Rápidamente <b>me incorporé a</b> la tarea de impartir como funcionaria docente (actividad en la que <b>llevo bastantes años</b> ).”	1

- *En la óptica del nivel de la reflexividad “narrativo”*

*Tabla 5.35.*

*Datos del Sujeto D, relativos a rasgos de la capacidad de adaptación y atributos de la adaptabilidad, desde la óptica del nivel de la reflexividad “narrativo” y respecto a la dimensión “contextual” de las informaciones satélites de la acción Su intensidad*

NIVEL NARRATIVO		DIMENSIÓN CONTEXTUAL	
		SUJETO D	INTENSIDAD
CATEGORÍAS Y SUBCATEGORÍAS DE ANÁLISIS		UNIDADES DE REGISTRO	
Criterios	Motivación	<b>Re6D</b> “Una vez así, el motivo del cambio de centro ha sido aproximarme al <b>domicilio familiar</b> para mejor situación de la unidad familiar.”	1
	Perspicacia	<b>Cu8D</b> “Intercambio de experiencias con docentes <b>de distintas partes</b> de la Unión Europea.”	1
	Compromiso	-	0
	Condiciones formativas	-	0
Mecanismos	Apertura a la diversidad	<b>Cu8D</b> “Intercambio de experiencias con docentes de distintas partes <b>de la Unión Europea.</b> ”	1
	Deseo de progreso	-	0
	Determinación	<b>Re6D</b> “Una vez así, <b>el motivo del cambio</b> de centro ha sido aproximarme al domicilio familiar para mejor situación de la unidad familiar.”	1
	Toma de conciencia	<b>Cu8D</b> “Intercambio de experiencias con docentes <b>de distintas partes de la Unión Europea.</b> ”	1
Fuerzas	Control	<b>Cu11D</b> “El trato directo con los diferentes grupos humanos <b>de la Comunidad Educativa.</b> ”	1
	Participación	-	0
	Confianza	-	0
	Curiosidad	-	0
	Seguridad	-	0

Tabla 5.36.

Datos del Sujeto D, relativos a rasgos de la capacidad de adaptación y atributos de la adaptabilidad, desde la óptica del nivel de la reflexividad “narrativo” y respecto a la dimensión “declarativa” de las informaciones satélites de la acción Su intensidad

NIVEL NARRATIVO		DIMENSIÓN DECLARATIVA SUJETO D		
CATEGORÍAS Y SUBCATEGORÍAS DE ANÁLISIS	UNIDADES DE REGISTRO		INTENSIDAD	
Criterios	Motivación	Cu2D “ <b>Implicación</b> laboral.” Cu10D “Participación, <i>implicación, dedicación, interés por mejorar.</i> ”	2	
	Perspicacia	Cu6D “Aquellas que se ofertan (desde el CFIE, por ejemplo) relacionadas con ese tema y <b>todas aquellas que suponen reciclaje para la tarea docente.</b> ” Cu8D “Intercambio de experiencias <b>con docentes de</b> distintas partes de la Unión Europea.” Cu11D “El trato directo con los <b>diferentes grupos humanos</b> de la Comunidad Educativa.” Re5D “ <b>Esto ha implicado</b> , durante un periodo determinado, el hecho de cambiar anualmente de puesto de trabajo, hasta conseguir destino definitivo.” Re14D “[...] a la vez, la llegada de nuevos grupos de alumnos y de nuevas corrientes e ideas pedagógicas, consiguen que el afán innovador esté presente de manera continuada, [...]”	5	10
	Compromiso	Cu2D “ <b>Implicación</b> laboral.” Cu10D “Participación, <i>implicación, dedicación, interés por mejorar.</i> ”	2	
	Condiciones formativas	Cu6D “Aquellas que se ofertan ( <b>desde el CFIE, por ejemplo</b> ) relacionadas con ese tema y todas aquellas que suponen reciclaje para la tarea docente.”	1	
Mecanismos	Apertura a la diversidad	Cu8D “Intercambio de experiencias con docentes de distintas partes de la Unión Europea.” Cu11D “El trato directo con los diferentes grupos humanos de la Comunidad Educativa.”	2	
	Deseo de progreso	Cu10D Participación, <i>implicación, dedicación, interés por mejorar.</i>	1	
	Determinación	Cu2D “ <b>Implicación</b> laboral.”	1	6
	Toma de conciencia	Cu6D “Aquellas que se ofertan (desde el CFIE, por ejemplo) <b>relacionadas con ese tema</b> y todas aquellas que suponen reciclaje para la tarea docente.” Re15D “[...] como aquella primera ocasión en la que tuviste que afrontar que estabas delante de un grupo de alumnos que dependían de tu capacidad para conseguir descubrir un mundo de conocimientos y curiosidades.”	2	
Fuerzas	Control	Cu2D “ <b>Implicación</b> laboral.” Re5D “Esto ha implicado, durante un periodo determinado, el hecho de <b>cambiar</b> anualmente de <b>puesto de trabajo</b> , hasta conseguir destino definitivo.”	2	6

	Participación	<b>Cu10D</b> “ <i>Participación, implicación, dedicación, interés por mejorar.</i> ”	1	
	Confianza	<b>Re15D</b> “[...] como aquella primera ocasión en la que tuviste que <b>afrontar que estabas delante de un grupo de alumnos que dependían de tu capacidad</b> para conseguir descubrir un mundo de conocimientos y curiosidades.”	1	
	Curiosidad	-	0	
	Seguridad	<b>Cu2D</b> “ <i>Implicación laboral.</i> ” <b>Cu6D</b> “ <i>Aquellas que se ofertan (desde el CFIE, por ejemplo) relacionadas con ese tema y todas aquellas que suponen reciclaje para la tarea docente.</i> ”	2	

Tabla 5.37.

Datos del Sujeto D, relativos a rasgos de la capacidad de adaptación y atributos de la adaptabilidad, desde la óptica del nivel de la reflexividad “narrativo” y respecto a la dimensión “procedimental” de las informaciones satélites de la acción Su intensidad

NIVEL NARRATIVO		DIMENSIÓN PROCEDIMENTAL	
		SUJETO D	
CATEGORÍAS Y SUBCATEGORÍAS DE ANÁLISIS		UNIDADES DE REGISTRO	INTENSIDAD
Criterios	Motivación	<b>Cu2D</b> “ <i>Implicación laboral.</i> ”	1
	Perspicacia	-	0
	Compromiso	<b>Cu2D</b> “ <i>Implicación laboral.</i> ”	1
	Condiciones formativas	-	0
Mecanismos	Apertura a la diversidad	-	0
	Deseo de progreso	-	0
	Determinación	<b>Cu2D</b> “ <i>Implicación laboral.</i> ”	1
	Toma de conciencia	-	0
Fuerzas	Control	<b>Cu2D</b> “ <i>Implicación laboral.</i> ”	1
	Participación	-	0
	Confianza	-	0
	Curiosidad	-	0
	Seguridad	<b>Cu2D</b> “ <i>Implicación laboral.</i> ” <b>Re14D</b> “[...] a la vez, la llegada de nuevos grupos de alumnos y de nuevas corrientes e ideas pedagógicas, consiguen que el afán innovador esté presente <b>de manera continuada</b> , [...]”	2

Tabla 5.38.

Datos del Sujeto D, relativos a rasgos de la capacidad de adaptación y atributos de la adaptabilidad, desde la óptica del nivel de la reflexividad “narrativo” y respecto a la dimensión “intencional” de las informaciones satélites de la acción Su intensidad

NIVEL NARRATIVO		DIMENSIÓN INTENCIONAL SUJETO D	CATEGORÍAS Y SUBCATEGORÍAS DE ANÁLISIS	UNIDADES DE REGISTRO	INTENSIDAD
Criterios	Motivación				
Criterios	Perspicacia	<b>Cu5D</b> “Continuar en la misma línea, seguir participando en actividades de formación y/o “reciclaje”, mantener contacto con personas nativas, interesarme en nuevas formas de afrontar el ejercicio docente, <b>no abandonar</b> las ganas por enseñar.”		-	1
	Compromiso	<b>Cu5D</b> “Continuar en la misma línea, seguir participando en actividades de formación y/o “reciclaje”, mantener contacto con personas nativas, interesarme en <b>nuevas formas de afrontar el ejercicio docente</b> , no abandonar las ganas por enseñar.”		-	1
	Condiciones formativas			-	0
				-	0
Mecanismos	Apertura a la diversidad	<b>Cu5D</b> “Continuar en la misma línea, seguir participando en actividades de formación y/o “reciclaje”, <b>mantener contacto con personas nativas</b> , interesarme en nuevas formas de afrontar el ejercicio docente, no abandonar las ganas por enseñar.” <b>Re15D</b> “[...] como aquella primera ocasión en la que tuviste que afrontar que estabas delante de un grupo de alumnos que dependían de tu capacidad <b>para conseguir descubrir un mundo de conocimientos y curiosidades.</b> ”		-	2
	Deseo de progreso	<b>Cu5D</b> “ <b>Continuar</b> en la misma línea, <b>seguir</b> participando en actividades de formación y/o “reciclaje”, mantener contacto con personas nativas, <b>interesarme en</b> nuevas formas de afrontar el ejercicio docente, <b>no abandonar</b> las ganas por enseñar.”		-	1
	Determinación			-	0
	Toma de conciencia	<b>Re6D</b> “Una vez así, <b>el motivo</b> del cambio de centro <b>ha sido aproximarme</b> al domicilio familiar <b>para mejor situación de la unidad familiar.</b> ”		-	1
Fuerzas	Control			-	0
	Participación	<b>Cu5D</b> “Continuar en la misma línea, seguir <b>participando</b> en actividades de formación y/o “reciclaje”, mantener contacto con personas nativas, interesarme en nuevas formas de afrontar el ejercicio docente, no abandonar las		-	1

		ganas por enseñar.”	
Confianza		-	0
Curiosidad		<b>Cu5D</b> “Continuar en la misma línea, seguir participando <b>en actividades de formación y/o “reciclaje”</b> , mantener contacto con personas nativas, interesarme en <b>nuevas</b> formas de afrontar el ejercicio docente, no abandonar las ganas por enseñar.” <b>Re6D</b> “Una vez así, el motivo del <b>cambio de centro</b> ha sido aproximarme al domicilio familiar <b>para mejor situación de la unidad familiar.</b> ” <b>Re15D</b> “[...] como aquella primera ocasión en la que tuviste que afrontar que estabas delante de un grupo de alumnos que dependían de tu capacidad para conseguir <b>descubrir</b> un mundo de conocimientos y <b>curiosidades.</b> ”	3
Seguridad		-	0

Tabla 5.39.

Datos del Sujeto D, relativos a rasgos de la capacidad de adaptación y atributos de la adaptabilidad, desde la óptica del nivel de la reflexividad “narrativo” y respecto a la dimensión “evaluativa” de las informaciones satélites de la acción Su intensidad

NIVEL NARRATIVO		DIMENSIÓN EVALUATIVA	SUJETO D	
CATEGORÍAS Y SUBCATEGORÍAS DE ANÁLISIS		UNIDADES DE REGISTRO	INTENSIDAD	
Criterios	Motivación	<b>Cu10D</b> “Participación, <b> implicación, dedicación, interés por mejorar.</b> ”	1	3
	Perspicacia	-	0	
	Compromiso	<b>Cu10D</b> “Participación, <b> implicación, dedicación, interés por mejorar.</b> ” <b>Re14D</b> “[...] a la vez, la llegada de nuevos grupos de alumnos y de nuevas corrientes e ideas pedagógicas, <b> consiguen que el afán innovador esté presente</b> de manera continuada, [...]”	2	
	Condiciones formativas	-	0	
Mecanismos	Apertura a la diversidad	-	0	2
	Deseo de progreso	<b>Cu10D</b> “Participación, <b> implicación, dedicación, interés por mejorar.</b> ” <b>Re14D</b> “[...] a la vez, la llegada de nuevos grupos de alumnos y de nuevas corrientes e ideas pedagógicas, <b> consiguen que el afán innovador esté presente</b> de manera continuada, [...]”	2	
	Determinación	-	0	

	Toma de conciencia	-	0	
	Control	-	0	
	Participación	<b>Cu10D “Participación, implicación, dedicación, interés por mejorar.”</b>	1	
	Confianza	-	0	
	Curiosidad	-	0	
	Seguridad	-	0	

- ***En la óptica del nivel de la reflexividad “valorativo”***

Tabla 5.40.

Datos del Sujeto D, relativos a rasgos de la capacidad de adaptación y atributos de la adaptabilidad, desde la óptica del nivel de la reflexividad “valorativo” y respecto a la dimensión “contextual” de las informaciones satélites de la acción Su intensidad

NIVEL VALORATIVO		DIMENSIÓN CONTEXTUAL		
		SUJETO D		
CATEGORÍAS Y SUBCATEGORÍAS DE ANÁLISIS		UNIDADES DE REGISTRO	INTENSIDAD	
Criterios	Motivación	<b>Re7D</b> “Actualmente llevo cerca de 10 años <b>en este Centro</b> , sin intención de cambiar; a la vez, mi idea es seguir mi formación tal y como lo he hecho desde el principio de mi vida profesional.”	1	4
	Perspicacia	<b>Cu4D</b> “Porque el idioma está en continua evolución y es fundamental actualizarse y enseñar cómo se habla en el momento presente, no cómo se hablaba <b>el día que se obtuvo la titulación determinada.</b> ”	1	
	Compromiso	<b>Re12D</b> “ <b>Desde el principio</b> , y quizás por carácter vocacional, he intentado formarme en todos aquellos aspectos que implicaran mejorar mi labor docente. [...], pienso seguir así.” <b>Re15D</b> “[...] <b>cada curso</b> que comienza hace que sientas el hormigueo en el estómago, como aquella primera ocasión en la que tuviste que afrontar que estabas delante de un grupo de alumnos que dependían de tu capacidad para conseguir descubrir un mundo de conocimientos y curiosidades.”	2	
Mecanismos	Condiciones formativas	-	0	3
	Apertura a la diversidad	-	0	
	Deseo de progreso	<b>Cu4D</b> “Porque el idioma está en continua evolución y es fundamental actualizarse y enseñar cómo se habla en	1	

		el momento presente, no cómo se hablaba el día que se obtuvo la titulación determinada.”		
	Determinación	-	0	
	Toma de conciencia	<b>Re3D</b> “Esto ha implicado, <b>durante un periodo determinado</b> , el hecho de cambiar anualmente de puesto de trabajo, hasta conseguir destino definitivo.” <b>Re7D</b> “Actualmente <b>llevo cerca de</b> 10 años en este Centro, sin intención de cambiar; a la vez, mi idea es seguir mi formación tal y como lo he hecho desde el principio de mi vida profesional.”	2	
<i>Fuerzas</i>	Control	<b>Cu4D</b> “Porque el idioma está <b>en continua evolución</b> y es fundamental actualizarse y enseñar cómo se habla en el momento presente, no cómo <b>se hablaba</b> el día que se obtuvo la titulación determinada.” <b>Cu7D</b> “Sería necesario un mayor reconocimiento de la sociedad de la labor realizada, que a veces se ve como una actividad menospreciada: se otorga a la escuela un valor de “guardería” y, a la vez, se la obliga a una tarea que <b>en muchos casos</b> corresponde a los progenitores.” <b>Re7D</b> “Actualmente llevo cerca de <b>10 años</b> en este Centro, sin intención de cambiar; a la vez, mi idea es seguir mi formación tal y como lo he hecho desde el principio de mi vida profesional.” <b>Re15D</b> “[...] cada curso <b>que comienza</b> hace que sientas el hormigueo en el estómago, como aquella primera ocasión en la que tuviste que afrontar que estabas delante de un grupo de alumnos que dependían de tu capacidad para conseguir descubrir un mundo de conocimientos y curiosidades.”	4	7
		-	0	
		-	0	
		-	0	
	Seguridad	<b>Cu7D</b> “Sería necesario un mayor reconocimiento de la sociedad de la labor realizada, que a veces se ve como una actividad menospreciada: <b>se otorga</b> a la escuela un valor de “guardería” y, a la vez, se la obliga a una tarea que en muchos casos corresponde a los progenitores.” <b>Re3D</b> “Esto ha implicado, durante un periodo determinado, el hecho de cambiar <b>anualmente</b> de puesto de trabajo, hasta conseguir destino definitivo.” <b>Re12D</b> “Desde el principio, y quizás por carácter vocacional, he intentado formarme en <b>todos aquellos aspectos</b> que implicaran mejorar mi labor docente. [...], <b>pienso</b> seguir así.”	3	

Tabla 5.41.

Datos del Sujeto D, relativos a rasgos de la capacidad de adaptación y atributos de la adaptabilidad, desde la óptica del nivel de la reflexividad “valorativo” y respecto a la dimensión “declarativa” de las informaciones satélites de la acción Su intensidad

NIVEL VALORATIVO		DIMENSIÓN DECLARATIVA SUJETO D	INTENSIDAD
CATEGORÍAS Y SUBCATEGORÍAS DE ANÁLISIS	UNIDADES DE REGISTRO		
Criterios	Motivación	<b>Re3D</b> “Esto ha implicado, durante un periodo determinado, el hecho de cambiar anualmente de puesto de trabajo, hasta conseguir destino definitivo.” <b>Re11D</b> “Me gusta mi ocupación. No me imagino haciendo otra cosa.” <b>Re16D</b> “Quizá el mejor reconocimiento es el que recibimos de nosotros mismos.”	3
	Perspicacia	<b>Cu7D</b> “Sería necesario un mayor reconocimiento de la sociedad de la labor realizada, que a veces se ve como una actividad menospreciada: se otorga a la escuela un valor de “guardería” y, a la vez, se la obliga a una tarea que en muchos casos corresponde a los progenitores.” <b>Re13D</b> “Creo que la experiencia ayuda mucho a la hora de mejorar la actuación docente; [...]”	2
	Compromiso	-	0
	Condiciones formativas	-	0
Mecanismos	Apertura a la diversidad	-	0
	Deseo de progreso	<b>Cu12D</b> “Espero que tanto esta encuesta como otros trabajos relacionados contribuyan a mejorar la práctica docente y marquen pautas a seguir para poderlo lograr.”	1
	Determinación	-	0
	Toma de conciencia	<b>Cu1D</b> “Todas las relacionadas con las habilidades sociales y relacionales, incluyendo el estado de la convivencia porque estamos desarrollando una actividad intrínseca al trabajar con grupos de niños.” <b>Re3D</b> “Esto ha implicado, durante un periodo determinado, el hecho de cambiar anualmente de puesto de trabajo, hasta conseguir destino definitivo.” <b>Re10D</b> “Lo mejor de todo, el cariño del alumnado. Pasan promociones de ellos y, todavía se acuerdan de ti; las nuevas promociones son las que te dan fuerza para seguir, a pesar de los momentos antipáticos.” <b>Re15D</b> “[...] cada curso que comienza hace que sientas el hormigueo en el estómago, como aquella primera ocasión en la que tuviste que afrontar que estabas delante de un grupo de alumnos que dependían de tu capacidad para conseguir descubrir un mundo de conocimientos y curiosidades.” <b>Re16D</b> “Quizá el mejor reconocimiento es el que recibimos de nosotros mismos.”	5

Fuerzas	Control	<b>Re13D</b> “Creo que la experiencia ayuda mucho <b>a la hora de mejorar la actuación docente; [...]”</b>	1	11
	Participación	-	0	
	Confianza	<b>Re13D</b> “Creo que <b>la experiencia</b> ayuda mucho a la hora de mejorar la <b>actuación docente; [...]”</b> <b>Re15D</b> “[...] cada curso que comienza hace que sientas el hormigüeo en el estómago, como aquella primera ocasión en la que tuviste <b>que afrontar que estabas delante de un grupo de alumnos que dependían de tu capacidad</b> para conseguir descubrir un mundo de conocimientos y curiosidades.” <b>Re16D</b> “ <b>Quizá el mejor</b> reconocimiento es el que recibimos <b>de nosotros mismos.</b> ”	3	
	Curiosidad	<b>Cu1D</b> “Todas las relacionadas con las <b>habilidades sociales y relacionales</b> , incluyendo el estado de la <b>convivencia</b> porque estamos desarrollando <b>una actividad intrínseca</b> al trabajar con grupos de niños.” <b>Cu12D</b> “ <b>Espero que</b> tanto esta encuesta como otros trabajos relacionados contribuyan a mejorar la <b>práctica docente</b> y <b>marquen pautas a seguir</b> para poderlo lograr.”	2	
	Seguridad	<b>Cu1D</b> “ <b>Todas</b> las relacionadas con las habilidades sociales y relacionales, <b>incluyendo</b> el estado de la convivencia porque estamos desarrollando una actividad intrínseca al trabajar con grupos de niños.” <b>Cu7D</b> “Sería necesario <b>un mayor reconocimiento</b> de la sociedad de la labor realizada, que a veces se ve como <b>una actividad menospreciada:</b> se otorga <b>a la escuela</b> un valor de “guardería” y, a la vez, se la obliga a una tarea que en muchos casos corresponde a los progenitores.” <b>Cu12D</b> “ <b>Espero que tanto</b> esta encuesta <b>como</b> otros trabajos relacionados contribuyan a mejorar la <b>práctica docente</b> y marquen pautas a seguir para poderlo lograr.” <b>Re3D</b> “ <b>Esto ha implicado</b> , durante un periodo determinado, <b>el hecho de cambiar</b> anualmente de puesto de trabajo, <b>hasta conseguir</b> destino definitivo.” <b>Re10D</b> “ <b>Lo mejor de todo</b> , el cariño del alumnado. Pasan promociones de ellos y, todavía se acuerdan de ti; <b>las nuevas promociones son las que</b> te dan fuerza para seguir, a pesar de los momentos antipáticos.”	5	

Tabla 5.42.

Datos del Sujeto D, relativos a rasgos de la capacidad de adaptación y atributos de la adaptabilidad, desde la óptica del nivel de la reflexividad “valorativo” y respecto a la dimensión “procedimental” de las informaciones satélites de la acción Su intensidad

NIVEL VALORATIVO		DIMENSIÓN PROCEDIMENTAL SUJETO D		
CATEGORÍAS Y SUBCATEGORÍAS DE ANÁLISIS		UNIDADES DE REGISTRO	INTENSIDAD	
Criterios	Motivación	-	0	4
	Perspicacia	<b>Cu7D</b> “Sería necesario un mayor reconocimiento de la sociedad de la labor realizada, que a veces se ve como una actividad menospreciada: se otorga a la escuela un valor de “guardería” <b>y, a la vez</b> , se la obliga a una tarea que en muchos casos corresponde a los progenitores.” <b>Re9D</b> “Seguiré –espero– intentando mejorar en la tarea docente, a veces empeñada por <b>el aspecto social</b> que implica.”	2	
	Compromiso	<b>Cu1D</b> “Todas las relacionadas con las habilidades sociales y relacionales, incluyendo el estado de la convivencia porque <b>estamos desarrollando</b> una actividad intrínseca al trabajar con grupos de niños.” <b>Re7D</b> “Actualmente llevo cerca de 10 años en este Centro, sin intención de cambiar; <b>a la vez</b> , mi idea es seguir mi formación tal y como lo he hecho <b>desde el principio de mi vida profesional</b> .”	2	
	Condiciones formativas	-	0	
Mecanismos	Apertura a la diversidad	<b>Cu4D</b> “Porque el idioma está en continua evolución y es fundamental actualizarse y enseñar cómo <b>se habla</b> en el momento presente, no cómo <b>se hablaba</b> el día que se obtuvo la titulación determinada.”	1	5
	Deseo de progreso	-	0	
	Determinación	<b>Re7D</b> “Actualmente llevo cerca de 10 años en este Centro, sin intención de cambiar; <b>a la vez</b> , mi idea es seguir mi formación <b>tal y como lo he hecho</b> desde el principio de mi vida profesional.”	1	
	Toma de conciencia	<b>Cu1D</b> “Todas las relacionadas con las habilidades sociales y relacionales, incluyendo el estado de la convivencia porque estamos desarrollando una actividad intrínseca <b>al trabajar con grupos de niños</b> .” <b>Cu4D</b> “Porque el idioma está en continua evolución y es fundamental actualizarse y enseñar <b>cómo</b> se habla <b>en el momento presente, no cómo</b> se hablaba <b>el día que</b> se obtuvo la titulación determinada.” <b>Re8D</b> “Considerando una actitud de reflexión, creo que a pesar de diversos aspectos que pudieron considerarse negativos [...] repito, creo que soy una de esas personas que tiene la suerte de desempeñar su actividad laboral disfrutando de ella, con momentos difíciles e ingratos pero con un desarrollo positivo a pesar de todo eso.”	3	
Fuerzas	Control	<b>Cu1D</b> “Todas las relacionadas con las habilidades sociales y relacionales, <b>incluyendo</b> el estado de la convivencia	3	8

		porque estamos desarrollando una actividad intrínseca al trabajar con grupos de niños.” <b>Cu4D</b> “Porque el idioma está en continua evolución y es fundamental actualizarse <b>y enseñar</b> cómo se habla en el momento presente, no cómo se hablaba el día que se obtuvo la titulación determinada.” <b>Re9D</b> “Seguiré –espero– intentando mejorar en la tarea docente, a veces empeñada por el aspecto social <b>que implica.</b> ”	
	Participación	-	0
	Confianza	<b>Re9D</b> “Seguiré –espero– intentando mejorar en la tarea docente, a veces <b>empeñada por</b> el aspecto social que implica.”	1
	Curiosidad	<b>Re9D</b> “Seguiré –espero– intentando mejorar en la tarea docente, <b>a veces</b> empeñada por el aspecto social que implica.”	1
	Seguridad	<b>Cu4D</b> “Porque el idioma está en continua evolución y es fundamental actualizarse y enseñar cómo se habla en el momento presente, no cómo se hablaba el día que se obtuvo la titulación determinada.” <b>Cu7D</b> “Sería necesario un mayor reconocimiento de la sociedad de la labor realizada, que a veces se ve como una actividad menospreciada: se otorga a la escuela <b>un valor de “guardería”</b> y, a la vez, se la obliga a una tarea que en muchos casos corresponde a los progenitores.” <b>Re9D</b> “Seguiré –espero– intentando mejorar en la tarea docente, a veces <b>empeñada por</b> el aspecto social que implica.”	3

Tabla 5.43.

Datos del Sujeto D, relativos a rasgos de la capacidad de adaptación y atributos de la adaptabilidad, desde la óptica del nivel de la reflexividad “valorativo” y respecto a la dimensión “intencional” de las informaciones satélites de la acción Su intensidad

NIVEL VALORATIVO		DIMENSIÓN INTENCIONAL SUJETO D		
CATEGORÍAS Y SUBCATEGORÍAS DE ANÁLISIS		UNIDADES DE REGISTRO	INTENSIDAD	
Criterios	Motivación	<p><b>Re3D</b> “Esto ha implicado, durante un periodo determinado, el hecho de cambiar anualmente de puesto de trabajo, <b>hasta conseguir</b> destino definitivo.”</p> <p><b>Re7D</b> “Actualmente llevo cerca de 10 años en este Centro, <b>sin intención de cambiar</b>; a la vez, mi idea es seguir mi formación tal y como lo he hecho desde el principio de mi vida profesional.”</p> <p><b>Re9D</b> “Seguiré –espero– intentando mejorar en la tarea docente, a veces empeñada por el aspecto social que implica.”</p>	3	6
	Perspicacia	-	0	
	Compromiso	<p><b>Re3D</b> “Esto ha implicado, durante un periodo determinado, el hecho de cambiar anualmente de puesto de trabajo, hasta conseguir <b>destino definitivo</b>.”</p> <p><b>Re9D</b> “Seguiré –espero– intentando mejorar <b>en la tarea docente</b>, a veces empeñada por el aspecto social que implica.”</p> <p><b>Re12D</b> “Desde el principio, y quizás por carácter vocacional, <b>he intentado formarme</b> en todos aquellos aspectos que implicaran mejorar mi labor docente. [...], <b>pienso seguir así</b>.”</p>	3	
	Condiciones formativas	-	0	
Mecanismos	Apertura a la diversidad	<b>Re15D</b> “[...] cada curso que comienza hace que sientas el hormigueo en el estómago, como aquella primera ocasión en la que tuviste que afrontar que estabas delante de un grupo de alumnos que dependían de tu capacidad <b>para conseguir descubrir un mundo</b> de conocimientos y curiosidades.”	1	10
	Deseo de progreso	<p><b>Cu12D</b> “Espero que tanto esta encuesta como otros trabajos relacionados contribuyan a mejorar la práctica docente y marquen pautas a seguir <b>para poderlo lograr</b>.”</p> <p><b>Re7D</b> “Actualmente llevo cerca de 10 años en este Centro, sin intención de cambiar; a la vez, mi idea es <b>seguir mi formación</b> tal y como lo he hecho desde el principio de mi vida profesional.”</p> <p><b>Re9D</b> “Seguiré –espero– <b>intentando mejorar</b> en la tarea docente, a veces empeñada por el aspecto social que implica.”</p>	5	

		<b>Re12D</b> "Desde el principio, y quizás por carácter vocacional, he intentado formarme en todos aquellos aspectos que implicaran <b>mejorar mi labor docente</b> . [...], <b>pienso seguir así</b> ." <b>Re13D</b> "Creo que la experiencia ayuda mucho a la hora de <b>mejorar la actuación docente</b> ; [...]"		
Determinación		<b>Re3D</b> "Esto ha implicado, durante un periodo determinado, <b>el hecho de cambiar</b> anualmente de puesto de trabajo, <b>hasta conseguir destino definitivo</b> ."	1	
Toma de conciencia		<b>Re9D</b> "Seguiré –espero– intentando <b>mejorar</b> en la tarea docente, <b>a veces</b> empeñada por el aspecto social que implica." <b>Re12D</b> "Desde el principio, y quizás por carácter vocacional, he intentado formarme en todos aquellos aspectos que implicaran mejorar mi labor docente. [...], <b>pienso seguir así</b> ." <b>Re13D</b> "Creo que la experiencia ayuda mucho a la hora de mejorar la actuación docente; [...]"	3	
<i>Fuerzas</i>	Control	<b>Cu12D</b> "Espero que tanto esta encuesta como otros trabajos relacionados contribuyan a <b>mejorar la práctica docente</b> y marquen pautas a seguir para poderlo lograr."	1	
	Participación	<b>Re7D</b> "Actualmente llevo cerca de 10 años en este Centro, sin intención de cambiar; a la vez, mi idea es <b>seguir mi formación</b> tal y como lo he hecho desde el principio de mi vida profesional." <b>Re12D</b> "Desde el principio, y quizás por carácter vocacional, he intentado <b>formarme</b> en todos aquellos aspectos que implicaran mejorar mi labor docente. [...], <b>pienso seguir así</b> ."	2	
	Confianza	-	0	
	Curiosidad	<b>Re9D</b> "Seguiré –espero– <b>intentando mejorar en la tarea docente</b> , a veces empeñada por el aspecto social que implica." <b>Re13D</b> "Creo que la experiencia ayuda mucho a la hora de mejorar la <b>actuación docente</b> ; [...]" <b>Re15D</b> "[...] cada curso que comienza hace que sientas el hormigueo en el estómago, como aquella primera ocasión en la que tuviste que afrontar que estabas delante de un grupo de alumnos que dependían de tu capacidad para conseguir <b>descubrir</b> un mundo de <b>conocimientos y curiosidades</b> ."	3	8
	Seguridad	<b>Re7D</b> "Actualmente llevo cerca de 10 años en este Centro, <b>sin intención de cambiar</b> ; a la vez, mi idea es seguir mi formación tal y como lo he hecho desde el principio de mi vida profesional." <b>Re12D</b> "Desde el principio, y quizás por carácter vocacional, he intentado formarme en todos aquellos aspectos que implicaran mejorar mi labor docente. [...], <b>pienso seguir así</b> ."	2	

Tabla 5.44.

Datos del Sujeto D, relativos a rasgos de la capacidad de adaptación y atributos de la adaptabilidad, desde la óptica del nivel de la reflexividad “valorativo” y respecto a la dimensión “evaluativa” de las informaciones satélites de la acción Su intensidad

NIVEL VALORATIVO		DIMENSIÓN EVALUATIVA SUJETO D		
CATEGORÍAS Y SUBCATEGORÍAS DE ANÁLISIS			UNIDADES DE REGISTRO	INTENSIDAD
Criterios	Motivación	<p><b>Re11D</b> “Me gusta mi ocupación. No me imagino haciendo otra cosa.”</p> <p><b>Re12D</b> “Desde el principio, y quizás por carácter vocacional, he intentado formarme en todos aquellos aspectos que implicaran mejorar mi labor docente. [...], pienso seguir así.”</p> <p><b>Re16D</b> “Quizá el mejor reconocimiento es el que recibimos <b>de nosotros mismos</b>.”</p>	3	
	Perspicacia	<p><b>Cu1D</b> “Todas las relacionadas con las habilidades sociales y relacionales, incluyendo el estado de la convivencia porque estamos desarrollando <b>una actividad intrínseca</b> al trabajar con grupos de niños.”</p> <p><b>Cu4D</b> “Porque el idioma está <b>en continua evolución</b> y es fundamental actualizarse y enseñar cómo se habla en el momento presente, no cómo se hablaba el día que se obtuvo la titulación determinada.”</p> <p><b>Cu7D</b> “Sería necesario un mayor reconocimiento de la sociedad de la labor realizada, que <b>a veces se ve como una actividad menospreciada</b>: se otorga a la escuela un valor de “guardería” y, a la vez, se la obliga a una tarea que en muchos casos corresponde a los progenitores.”</p> <p><b>Cu12D</b> “Espero que <b>tanto esta encuesta como otros trabajos</b> relacionados contribuyan a mejorar la práctica docente y marquen pautas a seguir para poderlo lograr.”</p>	4	7
	Compromiso	-	0	
	Condiciones formativas	-	0	
Mecanismos	Apertura a la diversidad	-	0	
	Deseo de progreso	<p><b>Cu12D</b> “Espero que tanto esta encuesta como otros trabajos relacionados <b>contribuyan a</b> mejorar la práctica docente y marquen pautas a seguir para poderlo lograr.”</p> <p><b>Re13D</b> “Creo que la experiencia ayuda mucho a <b>la hora de mejorar</b> la actuación docente; [...]”</p>	2	
	Determinación	-	0	
	Toma de conciencia	<p><b>Cu1D</b> “Todas las relacionadas con las habilidades sociales y relacionales, incluyendo el estado de la convivencia porque estamos desarrollando <b>una actividad intrínseca</b> al trabajar con <b>grupos de niños</b>.”</p> <p><b>Cu4D</b> “Porque el idioma está en continua evolución y <b>es fundamental</b> actualizarse y enseñar cómo se habla en el momento presente, no cómo se hablaba el día que se obtuvo la titulación determinada.”</p> <p><b>Cu7D</b> “Sería necesario un mayor reconocimiento de la sociedad de la labor realizada, que a veces se ve como una</p>	5	7

		actividad menospreciada: se otorga a la escuela un valor de “guardería” y, a la vez, se la obliga a una tarea que en muchos casos corresponde a los progenitores.” <b>Re11D</b> “Me gusta mi ocupación. <b>No me imagino haciendo otra cosa.</b> ” <b>Re16D</b> “Quizá el mejor reconocimiento es el que recibimos de nosotros mismos.”		
<i>Fuerzas</i>	Control	<b>Cu4D</b> “Porque el idioma está en continua evolución y es fundamental actualizarse y enseñar cómo se habla en el momento presente, no cómo se hablaba el día que se obtuvo la titulación determinada.” <b>Re8D</b> “Considerando una actitud de reflexión, creo que a pesar de diversos aspectos que pudieron considerarse negativos [...] repito, creo que soy una de esas personas que tiene la suerte de <b>desempeñar su actividad laboral</b> disfrutando de ella, con momentos difíciles e ingratos pero <b>con un desarrollo positivo</b> a pesar de todo eso.” <b>Re13D</b> “Creo que la experiencia ayuda <b>mucho</b> a la hora de mejorar la actuación docente; [...]”	3	<b>15</b>
	Participación	-	0	
	Confianza	<b>Cu7D</b> “Sería necesario un <b>mayor reconocimiento</b> de la sociedad de la labor realizada, que a veces se ve como una actividad menospreciada: se otorga a la escuela un valor de “guardería” y, a la vez, se la obliga a una tarea que en muchos casos corresponde a los progenitores.” <b>Re8D</b> “Considerando una actitud de reflexión, creo que a pesar de diversos aspectos que pudieron considerarse negativos [...] repito, creo que <b>soy una de esas personas que tiene la suerte de</b> desempeñar su actividad laboral disfrutando de ella, <b>con momentos difíciles e ingratos pero con un desarrollo positivo a pesar de todo eso.</b> ” <b>Re10D</b> “Lo mejor de todo, el cariño del alumnado. Pasan promociones de ellos y, todavía se acuerdan de ti; las nuevas promociones son las que te dan fuerza para seguir, <b>a pesar de los momentos antipáticos.</b> ” <b>Re13D</b> “Creo que la experiencia ayuda <b>mucho</b> a la hora de mejorar la actuación docente; [...]” <b>Re16D</b> “Quizá el mejor <b>reconocimiento</b> es el que recibimos de nosotros mismos.”	5	
	Curiosidad	<b>Cu4D</b> “Porque el idioma está en continua evolución y es fundamental <b>actualizarse y enseñar</b> cómo se habla en el momento presente, no cómo se hablaba el día que se obtuvo la titulación determinada.” <b>Cu12D</b> “Espero que tanto esta encuesta como otros trabajos relacionados contribuyan a mejorar la práctica docente y <b>marquen pautas a seguir</b> para poderlo lograr.” <b>Re9D</b> “Seguiré –espero– intentando mejorar en la tarea docente, a veces empeñada por el aspecto social que implica.”	3	
	Seguridad	<b>Cu4D</b> “Porque el idioma está en continua evolución y es fundamental actualizarse y enseñar cómo se habla en el momento presente, no cómo se <b>hablaba</b> el día que se obtuvo la titulación determinada.” <b>Re3D</b> “Esto ha implicado, durante un periodo determinado, el hecho de cambiar anualmente de puesto de trabajo, hasta conseguir destino definitivo.” <b>Re10D</b> “Lo mejor de todo, el cariño del alumnado. Pasan promociones de ellos y, <b>todavía</b> se acuerdan de ti; las nuevas promociones son las que te dan fuerza para seguir, a pesar de los momentos antipáticos.” <b>Re11D</b> “Me gusta <b>mi ocupación. No me imagino haciendo otra cosa.</b> ”	4	

### 5.3.2.3. Presentación de los valores de los resultados del Sujeto D. Diagrama de barras y Diagrama polar

En virtud de la pertinencia de presentar los valores resultantes de la intensidad como regla de recuento de las unidades de registro, nos servimos de las potencialidades, por una parte del Diagrama de barras –Gráfico 5.3.– para los valores relativos a los rasgos de la capacidad de adaptación; y por otra, del Diagrama polar –Gráfico 5.4.– para los valores relativos a los atributos de la adaptabilidad.

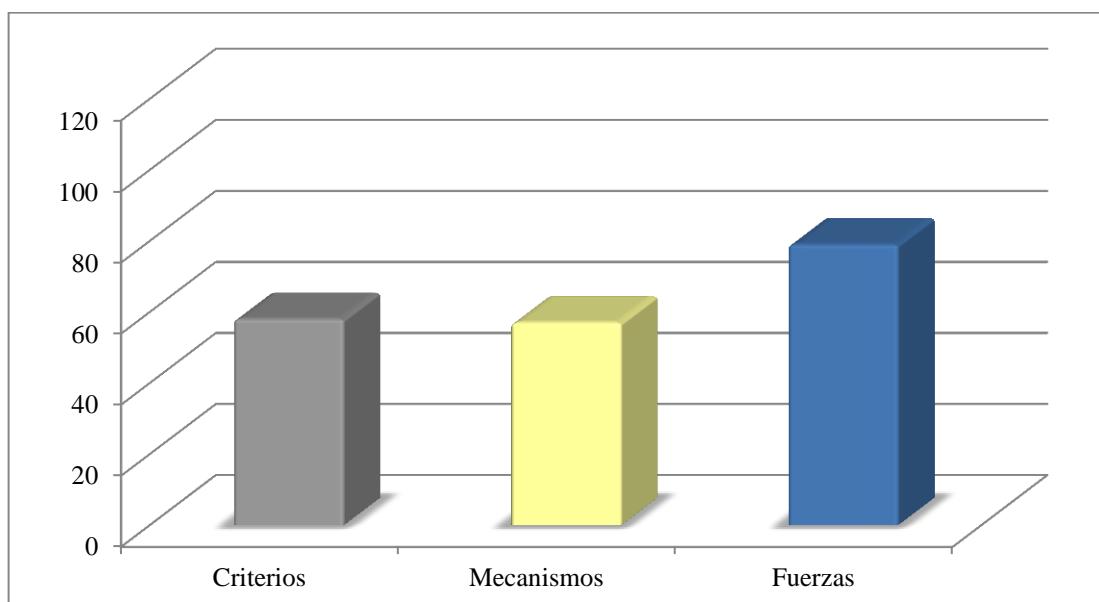


Gráfico 5.3. Diagrama de barras de los valores relativos a los rasgos la capacidad de adaptación en el Sujeto D



Gráfico 5.4. Diagrama polar de los valores relativos a los atributos de la adaptabilidad en el Sujeto D

### 5.3.3. Fase 3. Análisis de contenido relacional: emisión de interpretaciones e inferencias

Este epígrafe comprende el análisis de contenido *relacional* correspondiente, aplicando la Lectura 3 *interpretativa-inferencial* de los resultados obtenidos del Sujeto D. Damos cuenta de las características del factor clave de la adaptación en cuanto a:

Características de: *potencial estructural de la capacidad de adaptación (por sus rasgos); equilibrio de los atributos de la adaptabilidad; estado del sistema del organismo conductual y del sistema de la personalidad y; tendencia hacia la excelencia en su DP docente.*

Se presenta haciendo uso de la parte del *Esquema interpretativo* –anticipado en el Cuadro 4.17.–, articulado en torno a las posiciones meta-descriptiva y meta-narrativa adoptadas por el investigador:

- la meta-descriptiva, en relación con *LOS VALORES DE LA PRESENCIA DE LA CAPACIDAD DE ADAPTACIÓN Y LOS ATRIBUTOS DE LA ADAPTABILIDAD [ESTADO IDEAL RELATIVO INDIVIDUAL]*, y
  - la meta-narrativa, en relación con *LA DIRECCIÓN CUALITATIVA DE ADECUACIÓN DE LAS DIMENSIONES (SOCIO)ACADÉMICA Y (SOCIO)PERSONAL, VINCULADAS RESPECTIVAMENTE AL SISTEMA DEL ORGANISMO CONDUCTUAL Y AL SISTEMA DE LA PERSONALIDAD (CON REFERENCIA EVENTUAL A LOS DESCRIPTORES DEL METAMARCO)*
- 
- *Lectura 3 interpretativa-inferencial de los resultados del Sujeto D desde el Esquema interpretativo*

#### **Sujeto D**

---

##### **POSICIÓN META-DESCRIPTIVA**

- *El potencial estructural de la capacidad de adaptación del Sujeto D*  
(Muy alto potencial – alto potencial – bajo potencial – muy bajo potencial)
- *El equilibrio de los atributos de la adaptabilidad de su adaptabilidad*  
(Mucho equilibrio – suficiente equilibrio – escaso equilibrio – nulo equilibrio).

*En relación con:*

- *LOS VALORES DE LA PRESENCIA DE LA CAPACIDAD DE ADAPTACIÓN Y LOS ATRIBUTOS DE LA ADAPTABILIDAD [ESTADO IDEAL RELATIVO INDIVIDUAL]*

*DIAGRAMA DE BARRAS  
DIAGRAMA POLAR  
BIODATA*

A la luz de los valores procedentes de la aplicación de la intensidad como regla de recuento de los datos:

- El potencial estructural de la capacidad de adaptación del Sujeto D es bajo.*

Se observa así en el Diagrama de barras –Gráfico 5.3.–, especialmente ante los valores que marcan los rasgos **Criterios** y **Mecanismos**, seguidos del rasgo **Fuerzas**. Si bien se esperaría poder observar –en todos los rasgos– valores más homogéneos reveladores del equilibrio de los atributos de la adaptabilidad.

- El equilibrio de los atributos de la adaptabilidad del Sujeto D es escaso.*

Se observa así en el Diagrama polar –Gráfico 5.4.–, ante los valores que marcan los atributos muy por debajo, ante todo, de los denominados **Toma de conciencia** y **Control** seguidos de la **Seguridad**.

El estado ideal relativo individual del factor clave adaptación del Sujeto D, que se encuentra en la etapa de trayectoria profesional que denominamos *Preparación a la jubilación* –25 años y 2 meses en su puesto de trabajo como docente *de* y *en* LE en Educación Primaria–, se muestra, por lo tanto, a través del *bajo potencial estructural de su capacidad de adaptación* y del *escaso equilibrio de los atributos de su adaptabilidad*, siendo la **Toma de conciencia**, el **Control** y la **Seguridad** los atributos dominantes.

Lo cual se corrobora si distribuimos los valores totales procedentes de la aplicación de la regla de recuento citada (número de informaciones sobre las dimensiones satélites de la acción/Unidades de registro), desde cada nivel de reflexividad.

<b>Sujeto D</b>	<b>NIVELES DE LA REFLEXIVIDAD</b>	<b>INTENSIDAD DE LAS DIMENSIONES SATÉLITES DE LA ACCIÓN</b>				
		<b>-C/</b>	<b>-D/</b>	<b>-P/</b>	<b>-I/</b>	<b>-E/</b>
	<i>Descriptivo</i>	10	16	7	0	5
	<i>Narrativo</i>	6	22	6	10	6
	<i>Valorativo</i>	14	22	17	24	29

Se observa así, además, que esos atributos dominantes **Toma de conciencia**, **Control** y **Seguridad** presiden el nivel de reflexividad valorativo, ante el valor total de intensidad que corresponde a las dimensiones satélites de la acción **-E/** (Evaluativa) (*Tabla 5.44.*) e **-I/** (Intencional) (*Tabla 5.43.*) por lo que éstas comportan. Y, en ese mismo sentido, se observa también la presencia de estos atributos en los niveles de reflexividad descriptivo y narrativo, ante los valores significativos que corresponden a las dimensiones **-D/** (Declarativa) (*Tablas 5.31. y 5.36.*) y **-C/** (Contextual) (*Tablas 5.30. y 5.35.*), por lo que éstas igualmente comportan.

#### POSICIÓN META-NARRATIVA

- *El estado de los sistemas del organismo conductual y de la personalidad del Sujeto D* (Muy adecuado – adecuado – poco adecuado – nada adecuado).
- *La tendencia hacia la excelencia (calidad) en su DP docente* (Muy alta tendencia – alta tendencia – baja tendencia – muy baja tendencia)

*En relación con:*

- *LA DIRECCIÓN CUALITATIVA DE ADECUACIÓN DE LAS DIMENSIONES (SOCIO)ACADÉMICA Y (SOCIO)PERSONAL, VINCULADAS RESPECTIVAMENTE AL SISTEMA DEL ORGANISMO CONDUCTUAL Y AL SISTEMA DE LA PERSONALIDAD (CON REFERENCIA EVENTUAL A LOS DESCRIPTORES DEL METAMARCO)*

#### BIODATA

#### DATOS RESULTADO DE LA APLICACIÓN DE LOS SECTORES 1 Y 2 DE CATEGORÍAS DE ANÁLISIS

De este Sujeto D, que se encuentra en la etapa de trayectoria profesional que denominamos *Preparación a la jubilación* –25 años y 2 meses en su puesto de trabajo como docente *de y en LE* en Educación Primaria–, podemos exponer que:

- *El estado de su sistema del organismo conductual* en relación con los datos por los que se caracteriza su dimensión (socio)académica es *adecuado* (*Tablas 5.23. a 5.28.*).

✓ Sucede que:

-se ha inscrito solamente en tres Ámbitos de Formación (AFC) de entre los ocho planteados como propios para estos especialistas (*Tabla 5.24.*);

-escoge de forma mayoritaria –para el número de acciones de formación que emprende– el carácter seminario/jornada y la modalidad curso (*Tabla 5.24.*);

-atribuye, cualitativa y cuantitativamente, mucha importancia a las distintas competencias profesionales (CPD) del repertorio que se plantea como propio para los docentes *de y en LE*, coincidiendo en gran medida con su nivel de logro, en especial con las competencias personales y sociales (CPS) (*Tablas 5.25. y 5.26.*);

-aporta mayor variabilidad en las opciones de respuesta en las competencias funcionales (CF), tanto en atribución de importancia como en su propio nivel de logro estimado (*Tablas 5.25. y 5.26.*);

-ha llevado a cabo acciones para desarrollarse profesionalmente (AyP), de entre las que precisa en **Cu3D** “*Asistencia a...*” tres referidas a cursos y participación en programas de intercambio con otros profesores y recepción de profesorado nativo (*Tabla 5.27.*).

✓ Ha mejorado ocho competencias (*Tabla 5.27.*), de entre las diez planteadas, si bien no expone la actualización de la Competencia comunicativa y lingüística (*Tabla 5.28.*)

✓ En todo caso, expresa su intención por continuar formándose, mantener contacto con personas nativas, y como expone en **Cu5D** “...*interesarme en nuevas formas de afrontar el ejercicio docente, no abandonar las ganas por enseñar*” (*Tabla 5.27.*); y si bien son evidentes sus carenciales **Condiciones formativas, Participación y Apertura a la diversidad** se palian en cierto modo con su **Toma de conciencia, Control, Seguridad, Motivación y Perspicacia**; lo que contribuye a este estado adecuado.

- *El estado del sistema de la personalidad* en relación con los datos por los que se caracteriza su dimensión (socio)personal es *adecuado* (*Tablas 5.29. a 5.44.*).

✓ Los atributos dominantes **Toma de conciencia, Control y Seguridad** que corresponden respectivamente a los rasgos Mecanismos y Fuerzas, se ven complementados –en todos los niveles de la reflexividad– por la presencia relativamente dominante de atributos. Dado que, de forma particular:

a) Cuando nos situamos en la dimensión contextual, se ven complementados por el atributo que les sigue con más valor, las **Condiciones formativas**, como a título ilustrativo se expone en **Cu9D** “*hasta el momento...*” y en **Re1D** “*...en una academia de idiomas...*” (*Tabla 5.30.*).

b) Cuando nos situamos en la dimensión declarativa, se ven complementados por los atributos que les siguen con más valor:

-El **Compromiso** con la profesión docente, como se recoge en **Cu3D** “*Recepción de profesorado nativo...*” y en **Cu9D** “*...mi carrera docente, en la que...me encuentro*”, **Re17D** “*trabajar como profesora...*” (*Tabla 5.31.*).

-La **Perspicacia**, como se observa a modo de ejemplo en **Cu6D** “*...todas aquellas que suponen...*”, **Cu8D** “*Intercambio de experiencias con docentes...*”, **Re5D** “*Esto ha implicado...*”, **Re14D** “*...la llegada de...nuevas corrientes e ideas pedagógicas...*” (*Tabla 5.36.*); e incluso ligeramente por

-La **Motivación** (**Re3D** “*...el hecho de cambiar...hasta conseguir...*”, **Re11D** “*Me gusta mi ocupación...*”, **Re16D** “*...el que recibimos de nosotros mismos*”) (*Tabla 4.41.*) y la **Confianza** (**Re13D** “*...la experiencia ayuda...*”, **Re15D** “*...como aquella primera ocasión en la que tuviste que afrontar...*”) (*Tabla 4.41.*)

c) Cuando nos situamos en la dimensión procedural, se ven complementados por los atributos que les siguen con más valor:

-La **Perspicacia**, como podemos observar en **Cu7D** “*Sería necesario un mayor reconocimiento...y, a la vez...*”, o en **Re9D** “*intentando..., empeñada por el aspecto social que implica*” (*Tabla 5.42.*).

-El **Compromiso** con la profesión docente, tal y como manifiesta en **Cu2D** “*Implicación laboral*” (*Tabla 5.37.*) y en **Cu1D** “*...al trabajar con grupos de niños*”, **Re7D** “*...tal y como lo he hecho desde el principio de mi vida profesional*” (*Tabla 5.42.*)

d) Cuando nos situamos en la dimensión intencional, se ven complementados por los atributos que les siguen con más valor:

-La **Curiosidad**, tal y como se recoge en **Cu5D** “*interesarme en.. no abandonar...*”, **Re6D** “*...el motivo del cambio...para mejor situación de ...*”, **Re15D** “*...para conseguir descubrir un mundo de conocimientos y curiosidades*” (*Tabla 5.38.*) y en **Re13D** “*...mejorar la actuación docente*” (*Tabla 5.43.*).

-El **Deseo de progreso**, como a título ilustrativo se expresa en **Cu12D** “*...mejorar la práctica docente...para poderlo lograr*”, **Re7D** “*...mi idea es seguir mi formación...*”, **Re9D** “*...intentando mejorar en la tarea docente...*” o en **Re12D** “*...he intentado formarme en...pienso seguir así*” (*Tabla 5.43.*).

e) Cuando nos situamos en la dimensión evaluativa, se ven complementados por los atributos que les siguen con más valor:

-La **Perspicacia**, como se recoge en **Cu1D** “*...estamos desarrollando una actividad intrínseca...*”, **Cu4D** “*Porque el idioma está en continua evolución y es fundamental actualizarse y enseñar...*” o en **Cu7D** “*...que a veces se ve como una actividad menospreciada...*” (*Tabla 5.44.*).

-La **Confianza**, como se expone en **Cu7D** “*...un mayor reconocimiento de la sociedad de la labor realizada...*”, **Re8D** “*...con momentos difíciles e ingratos pero con un desarrollo positivo a pesar de todo eso*”, **Re10D** “*Lo mejor de todo,...y, todavía...te dan fuerza para seguir, a pesar de los momentos antipáticos*”, **Re13D** “*Creo que la experiencia ayuda mucho...*” (*Tabla 5.44.*)

✓ Los atributos dominantes **Toma de conciencia**, **Control** y **Seguridad**, junto a otros como la **Perspicacia**, el **Compromiso** o el **Deseo de progreso** son entonces los que en cierta medida palian sus atributos carenciales tales como la **Participación** y **Determinación**; contribuyendo así a este estado adecuado. Se palia además desde la

dimensión intencional en **Re7D** “...*mi idea es seguir mi formación...*”, o en **Re9D** “...*intentando mejorar...*” (*Tabla 5.43.*).

- *La tendencia hacia la excelencia (calidad) en su DP docente*, desde estas interpretaciones, es *alta*, cuando se esperaría orientada hacia muy alta ante los atributos relativamente dominantes de los rasgos **Criterios** y **Fuerzas**. Y, más aún, porque si aplicamos los descriptores 1.1., 2.2. y 3.3. del *metamarco* modelizado (Cuadro 3.9. del Capítulo 3), difícilmente se podría caracterizar a este Sujeto en la etapa de Preparación a la jubilación, sino entre la etapa de Estabilización y compromiso y la de Crisis de la carrera. Si bien, por el carácter que encierra el atributo dominante **Toma de conciencia**, se esperaría una forma de organización de la adaptabilidad aún más orientada a la optimización del DP.

#### 5.4. El tratamiento de la información del Sujeto E

Como corresponde, este apartado contiene el acceso a las informaciones relativas al Sujeto E. Se articula en torno a las indicaciones de los epígrafes y subepígrafes que para este apartado 5.4. se referencian a continuación:

<b>5.4.1. Fase 1.</b> Análisis de contenido estructural y organizativo. Factores del desarrollo profesional del docente <i>de y en LE</i> <i>Lectura 1 intuitiva en relación con el Sector 0 de categorías de análisis. Datos del Sujeto E</i>	
<b>5.4.2. Fase 2.</b> Análisis de contenido temático: rasgos de la capacidad de adaptación y atributos de la adaptabilidad	<b>5.4.2.1. Lectura 2 exploratoria por la aplicación del Sector 1 de categorías de análisis</b> <b>5.4.2.2. Lectura 2 exploratoria por la aplicación del Sector 2 de categorías de análisis</b> <b>5.4.2.3. Presentación de los valores de los resultados del Sujeto E. Diagrama de barras y Diagrama polar</b>
<b>5.4.3. Fase 3.</b> Análisis de contenido relacional. Interpretaciones e inferencias <i>Lectura 3 interpretativo-inferencial, desde el Esquema interpretativo y su complemento inferencial</i>	

##### **5.4.1. Fase 1. Análisis de contenido estructural y organizativo. Factores del desarrollo profesional**

Bajo este epígrafe exponemos el correspondiente Análisis de contenido *estructural y organizativo*, por el que se prepara así toda la información de la que disponemos tanto en la Unidad de Contexto Relato de Vida como en la de Cuestionario del Sujeto E. Sustentado por la que hemos denominado Lectura 1 *intuitiva*, se realiza en relación con el Sector 0 de categorías de análisis.

Orientado éste a la identificación y delimitación de los factores extrínsecos e intrínsecos del DP del docente *de y en LE*, permite la distribución de los datos en la confluencia de los niveles de la reflexividad descriptivo, narrativo y valorativo, con las cinco dimensiones de las informaciones satélites de la acción: Contextual, Declarativa, Procedimental, Intencional y Evaluativa, representadas por los códigos **-C/-D/-P/-I/-E/**

- *Lectura 1 intuitiva en relación con el Sector 0 de categorías de análisis*

### *Datos del Sujeto E*

<i>Nivel descriptivo</i>	<b>-C/-D/-P/-I/-E</b>
--------------------------	-----------------------

**Cu5E** –D/ “Siempre he sido maestra de inglés para –C/ Infantil y Primaria, –D/ hasta hace –C/ ocho años –D/ que también soy tutora.”

**Re1E** –C/ “Estudiando Magisterio –D/ tuve la oportunidad de matricularme en una asignatura donde trabajamos sobre la C/ iniciación temprana del Idioma [...]”

**Re4E** –D/ “Inicié mi carrera profesional –C/ en Andalucía, –D/ en un momento en el que no era obligatorio impartir –C/ inglés en Infantil, ni en el primer ciclo de Primaria.”

**Re6E** –D/ “[...] soy tutora del primer subciclo e imparto el idioma a mi nivel.”

<i>Nivel narrativo</i>	<b>-C/-D/-P/-I/-E</b>
------------------------	-----------------------

**Cu1E** –D/ “Compartir con compañeros inquietudes, problemas y soluciones –E/ que se han aplicado.”

**Cu3E** –I/ “No perder la inquietud y la curiosidad”

**Cu4E** –I/ “Poder tener horario completo de Lenguas extranjeras.”

**Cu6E** –D/ “Participación. Curiosidad”

**Re1E** –C/ “Estudiando Magisterio –D/ tuve la oportunidad de matricularme en una asignatura donde trabajamos sobre la –C/ iniciación temprana del Idioma [...]”

**Re2E** –C/ “Desde aquel momento –E/ la experiencia me encantó.”

**Re3E** –C/ “Por aquel entonces –D/ aún no era obligatorio y no se impartía en los centros.”

**Re4E** –D/ “Inicié mi carrera profesional –C/ en Andalucía, –D/ en un momento en el que no era obligatorio impartir –C/ inglés en Infantil, ni en el primer ciclo de Primaria.”

**Re5E** –C/ “En los centros donde estuve –D/ propuse trabajar con estas edades, presentamos proyectos –I/ para poder hacerlo –P/ y en colaboración con el profesorado de Infantil –D/ desarrollamos unas experiencias –E/ muy interesantes.”

**Re11E** –I/ “Procuro hacer –C/ anualmente –I/ cursos de conversación –C/ con el CFIE.”

<i>Nivel valorativo</i>	<b>-C/-D/-P/-I/-E</b>
-------------------------	-----------------------

**Cu2E** –D/ “La convivencia, la puesta en común con los compañeros y la observación cuando ellos trabajan –E/ ayudan mucho a aclarar dudas y ver soluciones a los problemas.”

**Cu7E** –E/ “Fueron muy importantes las profesoras –C/ de la Escuela de Magisterio, con el paso del tiempo –D/ los compañeros y compañeras que te encuentras –C/ a lo largo de la vida profesional, –D/ aquellas personas de tu colegio o las de tu especialidad que te encuentras –C/ en cursos de formación.”

**Cu8E** –D/ “Siempre es interesante hacer una valoración-revisión de cualidades –E/ a falta de ellas.”

**Re7E** –C/ “Hoy día, –E/ veo una gran dificultad en impartir clase de idioma extranjero –P/ con la ratio de alumnos que tenemos por aula.

**Re8E** –D/–E/ “No me parece el mejor marco para practicar una gama variada de actividades orales, grupales o por parejas.”

**Re9E** –E/ “Me parece muy importante la formación y reciclado del profesorado pero también creo que se deben facilitar apoyos para reducir el número de alumnos por aula.”

**Re10E** –E/ “[...] creo que es esta una especialidad con muchas posibilidades, –D/ pues estamos viviendo unos momentos en los que se solicitan muchos profesionales con perfil de inglés.”

#### **5.4.2. Fase 2. Análisis de contenido temático: rasgos de la capacidad de adaptación y atributos de la adaptabilidad**

Este epígrafe comprende el análisis de contenido *temático*, para obtener datos identificativos de los rasgos de la capacidad de adaptación y atributos de la adaptabilidad que se perciben y revelan del Sujeto E, tanto los que se encuentran en la Unidad de Contexto Cuestionario, como los resultantes del análisis realizado en la Fase 1. Igualmente, se acompaña de los valores de los resultados de este Sujeto, cuyas presentaciones se disponen en un Diagrama de barras y en un Diagrama polar.

##### **5.4.2.1. Lectura 2 exploratoria por la aplicación del Sector 1 de categorías de análisis**

La aplicación del Sector 1 de categorías de análisis en la Lectura 2 *exploratoria* asegura la identificación de los rasgos citados, por cuanto que se retienen a partir de la Unidad de contexto Cuestionario (Cu) aquellos datos que son considerados como biodata, junto a los correspondientes a las determinaciones (socio)académicas y a las determinaciones (socio)personales del Sujeto E. Se encuentran en los siete soportes de unidades de registro que elaboramos en los Cuadros 4.10. a 4.16. (ver Capítulo 4).

Obtenemos así los datos que presentamos, respectivamente, en las Tablas 5.45. a 5.51.

*Tabla 5.45.*

*Biodata del Sujeto E*

<b>Sujeto E</b>			
<b>Unidad de contexto Cuestionario</b>			
<i>Subunidades de contexto</i>	<i>Categorías de análisis</i>		<i>Unidades de registro</i>
Biodata (Ítems 1-7)	Franja de edad		50-65
	Sexo		Mujer
	Nacionalidad		Española
	Lenguas	Materna	Español
		De dominio/estudio	Francés e Inglés
		De trabajo	Español e Inglés
	Titulación(es)		·Diplomatura en Profesorado de E.G.B. (Filología francesa) ·Diplomatura en Magisterio (Inglés) ·Licenciado en Psicopedagogía
	Desempeño profesional	Etapa/lugar	Educación Primaria (Inglés)
		Duración	19 años y 5 meses
	Cambio de puesto/ocupación	Razón(es)	Concurso
		Nº veces	3

Tabla 5.46.

Datos de orden (socio)académico –AFC ítem 8– del Sujeto E

Sujeto E							
Unidad de contexto Cuestionario							
Determinaciones (socio)académicas (ítems 8-15)	Variabilidad en los ámbitos de formación continua (ítem 8)	Subunidades de contexto	Categorías de análisis	Unidades de registro			
				Temática	Duración	Carácter	Modalidad
		DL	"Update your English"	40 h	-	-	Curso
		CT	-	-	-	-	-
		HS	-	-	-	-	-
		AI	"Experimentación del Portfolio Europeo de las Lenguas"	10 h	Seminario/jornada	Curso	
			"Timeless tales told together"	30 h	-	Curso	
			"Modelos, propuestas, aplicaciones en el aula del Portfolio Europeo de las Lenguas"	40 h	-	Curso	
			"Methodology and language for Primary teachers course"	60 h	-	Curso	
		AICLE	"Hacia una enseñanza bilingüe"	60 h	Grupo de trabajo	Curso	
		CI	-	-	-	-	
		PE	-	-	-	-	
		TIC	-	-	-	-	

Tabla 5.47.

Datos de orden (socio)académico –CPD ítem 9– del Sujeto E

Sujeto E						
Unidad de contexto Cuestionario						
Determinaciones (socio)académicas (ítems 8-15)	CPD (ítem 9)	Subunidades de contexto	Categorías de análisis	Unidades de registro		
				Cualitativa	Cuantitativa	Razones
				Mucho (2) Bastante (1)	7 (2) 5 (1)	
		CF		Mucho (8) Bastante (11) Algo (2)	8 (3) 7 (5) 6 (7) 5 (4) 4 (2)	-
				Mucho (2) Bastante (4)	8 (1) 7 (5)	-
		CPS				Otras

Tabla 5.48.

Datos de orden (socio)académico –CPD ítem 10– del Sujeto E

Sujeto E						
Unidad de contexto Cuestionario						
Determinaciones (socio)académicas (ítems 8-15)	CPD (ítem 10)	Subunidades de contexto	Categorías de análisis	Unidades de registro		
				Cualitativa	Cuantitativa	Otras competencias
				Mucho (1) Bastante (2)	7 (1) 6 (2)	-
		Nivel de logro	CF	Mucho (6) Bastante (13) Algo (2)	7 (6) 6 (10) 5 (3) 4 (2)	-
				Mucho (1) Bastante (5)	7 (1) 6 (5)	-

*Tabla 5.49.*

*Datos de orden (socio)académico –AyP ítems 10-13– del Sujeto E*

<b>Sujeto E</b>			
<b>Unidad de contexto Cuestionario</b>			
<i>Subunidades de contexto</i>	<i>Categorías de análisis</i>	<i>Subcategorías</i>	<i>Unidades de registro</i>
Determinaciones (socio)académicas (ítems 8-15)	AyP (Ítem 10-13)	Acciones pasadas y/o presentes	<b>Cu1E</b> “Compartir con compañeros inquietudes, problemas y soluciones que se han aplicado.”
		Razones	<b>Cu2E</b> “La convivencia, la puesta en común con los compañeros y la observación cuando ellos trabajan ayudan mucho a aclarar dudas y ver soluciones a los problemas.”
		Competencias que han mejorado	CD, CL, Cd.
		Pretensiones futuras	<b>Cu3E</b> “No perder la inquietud y la curiosidad”
		Evaluación docente	-

*Tabla 5.50.*

*Datos de orden (socio)académico –CP ítems 14-15– del Sujeto E*

<b>Sujeto E</b>			
<b>Unidad de contexto Cuestionario</b>			
<i>Subunidades de contexto</i>	<i>Categorías de análisis</i>	<i>Subcategorías</i>	<i>Unidades de registro</i>
Determinaciones (socio)académicas (ítems 8-15)	CP (Ítems 14-15)	Lengua(s)	-
		Certificación	-
		Nivel	-
		Fecha	-
		Reconocimiento Perfil	No
		Expectativas	<b>Cu4E</b> “Poder tener horario completo de Lenguas extranjeras.”

*Tabla 5.51.*

*Datos de orden (socio)personal –ítems 16-18– del Sujeto E*

<b>Sujeto E</b>				
<b>Unidad de contexto Cuestionario</b>				
<i>Subunidades de contexto</i>	<i>Categorías de análisis</i>	<i>Unidades de registro</i>		
Determinaciones (socio)personales (ítems 16-18)	Implicaciones (Ítem 16-17)	En muchas ocasiones	En algunas ocasiones	En pocas ocasiones
		Control	2	3
		Participación	3	1
		Confianza	5	0
		Curiosidad	3	1
	Movilidad (Ítem 18)	Otras	-	
		Frecuencia	“Una vez al año.”	
		Programa productivo	“Auxiliares de conversación” “Estancias profesionales”	
		Centro	-	
		Itinerario	<b>Cu5E</b> “Siempre he sido maestra de inglés para Infantil y Primaria, hasta hace ocho años que también soy tutora.”	
	Caracterización de la experiencia profesional	Facilidad	No	
			<b>Cu6E</b> “Participación. Curiosidad”	

	Apoyos	<b>Cu7E</b> “Fueron muy importantes las profesoras de la Escuela de Magisterio, con el paso del tiempo los compañeros y compañeras que te encuentras a lo largo de la vida profesional, aquellas personas de tu colegio o las de tu especialidad que te encuentras en cursos de formación.”	
	Reacción y conciencia de DP por el cuestionario	Sí	<b>Cu8E</b> “Siempre es interesante hacer una valoración-revisión de cualidades a falta de ellas.”

#### 5.4.2.2. *Lectura 2 exploratoria por la aplicación del Sector 2 de categorías de análisis*

La aplicación del *Sector 2 de categorías de análisis* en la Lectura 2 exploratoria asegura la identificación de datos relativos a los rasgos y atributos citados, por cuanto que se retienen como unidades de registro aquellas que –presentadas como resultados del análisis de la Fase 1–, contengan indicadores de noción de tales rasgos y atributos. Conforme a los procedimientos de categorización (apartado 4.5.1.1. del Capítulo 4) se presentan:

- en las Tablas 5.52. a 5.56., los datos analizados en la óptica del nivel de reflexividad descriptivo, respecto de las cinco dimensiones de las informaciones satélites de la acción, la contextual, la declarativa, la procedural, la intencional y la evaluativa;
- en las Tablas 5.57. a 5.61., los datos analizados en la óptica del nivel de reflexividad narrativo, respecto de las cinco dimensiones de las informaciones satélites de la acción citadas; y
- en las Tablas 5.62. a 5.66., los datos analizados en la óptica del nivel de reflexividad valorativo, respecto de las cinco dimensiones de las informaciones satélites de la acción citadas.

Como se indicó en el Capítulo 4, estimamos oportuno aplicar la regla de recuento de la *intensidad*, y en todos los casos consignar los valores parciales y totales.

- *En la óptica del nivel de la reflexividad “descriptivo”*

Tabla 5.52.

Datos del Sujeto E, relativos a rasgos de la capacidad de adaptación y atributos de la adaptabilidad, desde la óptica del nivel de la reflexividad “descriptivo” y respecto a la dimensión “contextual” de las informaciones satélites de la acción. Su intensidad

NIVEL DESCRIPTIVO		DIMENSIÓN CONTEXTUAL SUJETO E	INTENSIDAD
CATEGORÍAS Y SUBCATEGORÍAS DE ANÁLISIS		UNIDADES DE REGISTRO	
Criterios	Motivación	-	0
	Perspicacia	<b>Re1E</b> “Estudiando Magisterio tuve la oportunidad de matricularme en una asignatura donde trabajamos sobre la <b>iniciación temprana del Idioma</b> [...]”	1
	Compromiso	<b>Cu5E</b> “Siempre he sido maestra de inglés para <b>Infantil y Primaria</b> , hasta hace ocho años que también soy tutora.”	1
	Condiciones formativas	<b>Re4E</b> “Inicié mi carrera profesional en Andalucía, en un momento en el que no era obligatorio impartir inglés en Infantil, ni en el <b>primer ciclo de Primaria</b> . ”	1
Mecanismos	Apertura a la diversidad	-	0
	Deseo de progreso	-	0
	Determinación	<b>Cu5E</b> “Siempre he sido maestra de inglés para Infantil y Primaria, hasta hace <b>ocho años</b> que también soy tutora.”	1
	Toma de conciencia	<b>Re4E</b> “Inicié mi carrera profesional en Andalucía, <b>en un momento en el</b> que no era obligatorio impartir inglés en Infantil, ni en el primer ciclo de Primaria.”	1
Fuerzas	Control	<b>Cu5E</b> “ <b>Siempre</b> he sido maestra de inglés para Infantil y Primaria, hasta hace ocho años que también soy tutora.”	1
	Participación	-	0
	Confianza	-	0
	Curiosidad	-	0
	Seguridad	-	0

Tabla 5.53.

Datos del Sujeto E, relativos a rasgos de la capacidad de adaptación y atributos de la adaptabilidad, desde la óptica del nivel de la reflexividad “descriptivo” y respecto a la dimensión “declarativa” de las informaciones satélites de la acción. Su intensidad

NIVEL DESCRIPTIVO		DIMENSIÓN DECLARATIVA SUJETO E	INTENSIDAD
CATEGORÍAS Y SUBCATEGORÍAS DE ANÁLISIS	UNIDADES DE REGISTRO		
Criterios	Motivación	-	0
	Perspicacia	<b>Re4E</b> “Inicié mi carrera profesional en Andalucía, en un momento en el que <b>no era obligatorio impartir</b> inglés en Infantil, ni en el primer ciclo de Primaria.”	1
	Compromiso	<b>Cu5E</b> “Siempre he sido maestra de inglés para Infantil y Primaria, hasta hace ocho años que también soy tutora.”	1
	Condiciones formativas	<b>Re1E</b> “Estudiando Magisterio <b>tuve la oportunidad de matricularme en una asignatura donde trabajamos sobre la iniciación temprana del Idioma [...]</b> ” <b>Re4E</b> “Inicié mi carrera profesional en Andalucía, en un momento en el que no era obligatorio impartir inglés en Infantil, ni en el primer ciclo de Primaria.”	2
Mecanismos	Apertura a la diversidad	-	0
	Deseo de progreso	-	0
	Determinación	<b>Re6E</b> “[...] soy tutora del primer subciclo e <b>imparto</b> el idioma a mi nivel.”	1
	Toma de conciencia	<b>Re4E</b> “Inicié mi carrera profesional en Andalucía, <b>en un momento en el que</b> no era obligatorio impartir inglés en Infantil, ni en el primer ciclo de Primaria.”	1
Fuerzas	Control	<b>Cu5E</b> “Siempre he sido maestra de inglés para Infantil y Primaria, hasta hace ocho años que <b>también soy tutora.</b> ”	1
	Participación	<b>Re4E</b> “Inicié mi carrera profesional en Andalucía, en un momento en el que no era obligatorio impartir inglés en Infantil, ni en el primer ciclo de Primaria.”	1
	Confianza	<b>Re4E</b> “Inicié mi carrera profesional en Andalucía, en un momento en el que no era obligatorio impartir <b>inglés en Infantil, ni en el primer ciclo de Primaria.</b> ”	1
	Curiosidad	-	0
	Seguridad	<b>Re6E</b> “[...] soy <b>tutora</b> del primer subciclo e <b>imparto el idioma a mi nivel.</b> ”	1

Tabla 5.54.

Datos del Sujeto E, relativos a rasgos de la capacidad de adaptación y atributos de la adaptabilidad, desde la óptica del nivel de la reflexividad “descriptivo” y respecto a la dimensión “procedimental” de las informaciones satélites de la acción. Su intensidad

NIVEL DESCRIPTIVO		DIMENSIÓN PROCEDIMENTAL		INTENSIDAD
		SUJETO E	UNIDADES DE REGISTRO	
CATEGORÍAS Y SUBCATEGORÍAS DE ANÁLISIS				
Criterios	Motivación		-	0
	Perspicacia		-	
	Compromiso		-	
	Condiciones formativas		-	
Mecanismos	Apertura a la diversidad		-	0
	Deseo de progreso		-	
	Determinación		-	
	Toma de conciencia		-	
Fuerzas	Control		-	0
	Participación		-	
	Confianza		-	
	Curiosidad		-	
	Seguridad		-	

Tabla 5.55.

Datos del Sujeto E, relativos a rasgos de la capacidad de adaptación y atributos de la adaptabilidad, desde la óptica del nivel de la reflexividad “descriptivo” y respecto a la dimensión “intencional” de las informaciones satélites de la acción Su intensidad

NIVEL DESCRIPTIVO		DIMENSIÓN INTENCIONAL	
		SUJETO E	
CATEGORÍAS Y SUBCATEGORÍAS DE ANÁLISIS		UNIDADES DE REGISTRO	INTENSIDAD
Criterios	Motivación	-	0
	Perspicacia	-	
	Compromiso	-	
	Condiciones formativas	-	
Mecanismos	Apertura a la diversidad	-	0
	Deseo de progreso	-	
	Determinación	-	
	Toma de conciencia	-	
Fuerzas	Control	-	0
	Participación	-	
	Confianza	-	
	Curiosidad	-	
	Seguridad	-	

Tabla 5.56.

Datos del Sujeto E, relativos a rasgos de la capacidad de adaptación y atributos de la adaptabilidad, desde la óptica del nivel de la reflexividad “descriptivo” y respecto a la dimensión “evaluativa” de las informaciones satélites de la acción Su intensidad

NIVEL DESCRIPTIVO		DIMENSIÓN EVALUATIVA SUJETO E	INTENSIDAD
CATEGORÍAS Y SUBCATEGORÍAS DE ANÁLISIS		UNIDADES DE REGISTRO	
<i>Criterios</i>	Motivación	-	0
	Perspicacia	-	
	Compromiso	-	
	Condiciones formativas	-	
<i>Mecanismos</i>	Apertura a la diversidad	-	0
	Deseo de progreso	-	
	Determinación	-	
	Toma de conciencia	-	
<i>Fuerzas</i>	Control	-	0
	Participación	-	
	Confianza	-	
	Curiosidad	-	
	Seguridad	-	

- *En la óptica del nivel de la reflexividad “narrativo”*

Tabla 5.57.

Datos del Sujeto E, relativos a rasgos de la capacidad de adaptación y atributos de la adaptabilidad, desde la óptica del nivel de la reflexividad “narrativo” y respecto a la dimensión “contextual” de las informaciones satélites de la acción Su intensidad

NIVEL NARRATIVO		DIMENSIÓN CONTEXTUAL SUJETO E	INTENSIDAD
CATEGORÍAS Y SUBCATEGORÍAS DE ANÁLISIS		UNIDADES DE REGISTRO	
Criterios	Motivación	-	0
	Perspicacia	<b>Re1E</b> “Estudiando Magisterio tuve la oportunidad de matricularme en una asignatura donde trabajamos sobre la iniciación temprana del Idioma [...]” <b>Re11E</b> “Procuró hacer anualmente cursos de conversación con el CFIE.”	2
	Compromiso	-	0
	Condiciones formativas	<b>Re3E</b> “Por aquél entonces aún no era obligatorio y no se impartía <b>en los centros</b> . <b>Re4E</b> “Inicié mi carrera profesional <b>en Andalucía</b> , en un momento en el que no era obligatorio impartir <b>inglés en Infantil, ni en el primer ciclo de Primaria</b> . <b>Re11E</b> “Procuró hacer <b>anualmente</b> cursos de conversación <b>con el CFIE</b> .”	3
Mecanismos	Apertura a la diversidad	<b>Re11E</b> “Procuró hacer <b>anualmente</b> cursos de conversación con el CFIE.”	1
	Deseo de progreso	-	0
	Determinación	<b>Re11E</b> “Procuró <b>hacer</b> anualmente cursos de conversación con el CFIE.”	1
	Toma de conciencia	<b>Re2E</b> “ <b>Desde aquel momento</b> la experiencia me encantó.” <b>Re3E</b> “ <b>Por aquél entonces</b> aún no era obligatorio y no se impartía en los centros.” <b>Re4E</b> “Inicié mi carrera profesional en Andalucía, <b>en un momento en el que</b> no era obligatorio impartir inglés en Infantil, ni en el primer ciclo de Primaria.” <b>Re5E</b> “ <b>En los centros donde estuve</b> propuse trabajar con estas edades, presentamos proyectos para poder hacerlo y en colaboración con el profesorado de Infantil desarrollamos unas experiencias muy interesantes.”	4
Fuerzas	Control	<b>Re5E</b> “En los centros donde estuve propuse trabajar con estas edades, presentamos proyectos para poder hacerlo y en colaboración con el profesorado <b>de Infantil</b> desarrollamos unas experiencias muy interesantes.” <b>Re11E</b> “Procuró hacer anualmente cursos <b>de conversación</b> con el CFIE.”	2
	Participación	<b>Re11E</b> “Procuró hacer anualmente <b>cursos</b> de conversación con el CFIE.”	1

	Confianza	-	0	
	Curiosidad	-	0	
	Seguridad	<b>Re2E</b> “Desde aquel momento la experiencia me encantó.” <b>Re11E</b> “Procuro hacer <b>anualmente</b> cursos de conversación <b>con el CFIE</b> .”	2	

Tabla 5.58.

Datos del Sujeto E, relativos a rasgos de la capacidad de adaptación y atributos de la adaptabilidad, desde la óptica del nivel de la reflexividad “narrativo” y respecto a la dimensión “declarativa” de las informaciones satélites de la acción Su intensidad

NIVEL NARRATIVO		DIMENSIÓN DECLARATIVA	SUJETO E	
CATEGORÍAS Y SUBCATEGORÍAS DE ANÁLISIS		UNIDADES DE REGISTRO	INTENSIDAD	
Criterios	Motivación	<b>Re5E</b> “En los centros donde estuve <b>propuse</b> trabajar con estas edades, presentamos proyectos para poder hacerlo y en colaboración con el profesorado de Infantil <b>desarrollamos unas experiencias</b> muy interesantes.”	1	8
	Perspicacia	<b>Cu1E</b> “Compartir con compañeros inquietudes, problemas y soluciones <b>que se han aplicado</b> .” <b>Re3E</b> “Por aquel entonces <b>aún no era</b> obligatorio y no se impartía <b>en los centros</b> .” <b>Re4E</b> “Inicié mi carrera profesional en Andalucía, en un momento en el que <b>no era obligatorio impartir</b> inglés en Infantil, ni en el primer ciclo de Primaria.”	3	
	Compromiso	<b>Re5E</b> “En los centros donde estuve propuse <b>trabajar con estas edades</b> , presentamos proyectos para poder hacerlo y en colaboración con el profesorado de Infantil <b>desarrollamos unas experiencias</b> muy interesantes.”	1	
	Condiciones formativas	<b>Re1E</b> “Estudiando Magisterio <b>tuve la oportunidad de matricularme en una asignatura donde trabajamos sobre la iniciación temprana del Idioma [...]”</b> <b>Re3E</b> “Por aquel entonces aún no era <b>obligatorio y no se impartía</b> en los centros.” <b>Re4E</b> “Inicié mi carrera profesional en Andalucía, en un momento en el que no era obligatorio impartir inglés en Infantil, ni en el primer ciclo de Primaria.”	3	
Mecanismos	Apertura a la diversidad	<b>Cu1E</b> “Compartir con compañeros inquietudes, problemas y soluciones que se han aplicado.”	1	4
	Deseo de progreso	-	0	
	Determinación	<b>Re5E</b> “En los centros <b>donde estuve propuse</b> trabajar con estas edades, presentamos proyectos para poder hacerlo y en colaboración con el profesorado de Infantil <b>desarrollamos unas experiencias</b> muy interesantes.”	1	

	Toma de conciencia	<b>Re3E</b> “Por aquel entonces aún no era obligatorio y no se impartía en los centros.” <b>Re4E</b> “Inicié mi carrera profesional en Andalucía, <b>en un momento en el que</b> no era obligatorio impartir inglés en Infantil, ni en el primer ciclo de Primaria.”	2	
Fuerzas	Control	-	0	
	Participación	<b>Cu6E</b> “Participación. Curiosidad” <b>Re4E</b> “Inicié <b>mi carrera profesional</b> en Andalucía, en un momento en el que no era obligatorio impartir inglés en Infantil, ni en el primer ciclo de Primaria.” <b>Re5E</b> “En los centros donde estuve <b>propuse trabajar con estas edades, presentamos proyectos</b> para poder hacerlo y en colaboración con el profesorado de Infantil <b>desarrollamos unas experiencias</b> muy interesantes.”	3	6
	Confianza	<b>Re4E</b> “Inicié mi carrera profesional en Andalucía, en un momento en el que no era obligatorio impartir <b>inglés en Infantil, ni en el primer ciclo de Primaria.</b> ”	1	
	Curiosidad	<b>Cu1E</b> “Compartir con compañeros <b>inquietudes, problemas y soluciones</b> que se han aplicado.” <b>Cu6E</b> “Participación. Curiosidad”	2	
	Seguridad	-	0	

Tabla 5.59.

Datos del Sujeto E, relativos a rasgos de la capacidad de adaptación y atributos de la adaptabilidad, desde la óptica del nivel de la reflexividad “narrativo” y respecto a la dimensión “procedimental” de las informaciones satélites de la acción Su intensidad

NIVEL NARRATIVO		DIMENSIÓN PROCEDIMENTAL		INTENSIDAD
		SUJETO E	UNIDADES DE REGISTRO	
CATEGORÍAS Y SUBCATEGORÍAS DE ANÁLISIS				
Criterios	Motivación		-	0
	Perspicacia		-	
	Compromiso		-	
	Condiciones formativas		-	
Mecanismos	Apertura a la diversidad	<b>Re5E</b> “En los centros donde estuve propuse trabajar con estas edades, presentamos proyectos para poder hacerlo y <b>en colaboración con el profesorado de Infantil</b> desarrollamos unas experiencias muy interesantes.”	1	1
	Deseo de progreso	-	0	
	Determinación	-	0	

	Toma de conciencia	-	0	
Fuerzas	Control	-	0	
	Participación	-		
	Confianza	-		
	Curiosidad	-		
	Seguridad	-		

Tabla 5.60.

Datos del Sujeto E, relativos a rasgos de la capacidad de adaptación y atributos de la adaptabilidad, desde la óptica del nivel de la reflexividad “narrativo” y respecto a la dimensión “intencional” de las informaciones satélites de la acción Su intensidad

NIVEL NARRATIVO		DIMENSIÓN INTENCIONAL	
		SUJETO E	
CATEGORÍAS Y SUBCATEGORÍAS DE ANÁLISIS		UNIDADES DE REGISTRO	INTENSIDAD
Criterios	Motivación	-	0
	Perspicacia	-	0
	Compromiso	Cu3E “No perder la inquietud y la curiosidad.” Re5E “En los centros donde estuve propuse trabajar con estas edades, presentamos proyectos para poder hacerlo y en colaboración con el profesorado de Infantil desarrollamos unas experiencias muy interesantes.” Re11E “Procuró hacer anualmente cursos de conversación con el CFIE.”	3
	Condiciones formativas	Re11E “Procuró hacer anualmente cursos de conversación con el CFIE.”	1
Mecanismos	Apertura a la diversidad	Cu3E “No perder la inquietud y la curiosidad.” Re11E “Procuró hacer anualmente cursos de conversación con el CFIE.”	2
	Deseo de progreso	Cu4E “Poder tener horario completo de Lenguas extranjeras.” Re5E “En los centros donde estuve propuse trabajar con estas edades, presentamos proyectos para poder hacerlo y en colaboración con el profesorado de Infantil desarrollamos unas experiencias muy interesantes.” Re11E “Procuró hacer anualmente cursos de conversación con el CFIE.”	3
	Determinación	-	0
	Toma de conciencia	Cu3E “No perder la inquietud y la curiosidad.”	2

		<b>Cu4E</b> “Poder tener horario completo <b>de</b> Lenguas extranjeras.”		
<i>Fuerzas</i>	Control	-	0	<b>5</b>
	Participación	<b>Re11E</b> “Procuro <b>hacer</b> anualmente <b>cursos</b> de conversación con el <b>CFIE</b> .”	1	
	Confianza	<b>Cu4E</b> “Poder tener <b>horario completo</b> de Lenguas extranjeras.”	1	
	Curiosidad	<b>Cu3E</b> “No perder la <b>inquietud y la curiosidad</b> .” <b>Cu4E</b> “Poder tener <b>horario completo</b> de Lenguas extranjeras.”	2	
	Seguridad	<b>Cu4E</b> “Poder tener horario completo de Lenguas extranjeras.”	1	

Tabla 5.61.

Datos del Sujeto E, relativos a rasgos de la capacidad de adaptación y atributos de la adaptabilidad, desde la óptica del nivel de la reflexividad “narrativo” y respecto a la dimensión “evaluativa” de las informaciones satélites de la acción Su intensidad

NIVEL NARRATIVO		DIMENSIÓN EVALUATIVA		
		SUJETO E		
CATEGORÍAS Y SUBCATEGORÍAS DE ANÁLISIS		UNIDADES DE REGISTRO	INTENSIDAD	
<i>Criterios</i>	Motivación	<b>Re2E</b> “Desde aquel momento la experiencia <b>me encantó</b> .”	1	<b>1</b>
	Perspicacia	-	0	
	Compromiso	-	0	
	Condiciones formativas	-	0	
<i>Mecanismos</i>	Apertura a la diversidad	<b>Re2E</b> “Desde aquel momento <b>la experiencia</b> me encantó.”	1	<b>4</b>
	Deseo de progreso	-	0	
	Determinación	-	0	
	Toma de conciencia	<b>Cu1E</b> “Compartir con compañeros <b>inquietudes, problemas y soluciones</b> que se han aplicado.” <b>Re2E</b> “ <b>Desde aquel momento</b> la experiencia me encantó.” <b>Re5E</b> “En los centros donde estuve propuse trabajar con estas edades, presentamos proyectos para poder hacerlo y en colaboración con el profesorado de Infantil desarrollamos unas experiencias <b>muy interesantes</b> .”	3	
<i>Fuerzas</i>	Control	-	0	<b>2</b>
	Participación	-	0	

Confianza	-	0	
Curiosidad	-	0	
Seguridad	Cu1E “Compartir con compañeros inquietudes, problemas y soluciones <b>que se han aplicado.</b> ” Re2E “Desde aquel momento <b>la experiencia me encantó.</b> ”	2	

- *En la óptica del nivel de la reflexividad “valorativo”*

Tabla 5.62.

Datos del Sujeto E, relativos a rasgos de la capacidad de adaptación y atributos de la adaptabilidad, desde la óptica del nivel de la reflexividad “valorativo” y respecto a la dimensión “contextual” de las informaciones satélites de la acción Su intensidad

NIVEL VALORATIVO		DIMENSIÓN CONTEXTUAL		
		SUJETO E		
CATEGORÍAS Y SUBCATEGORÍAS DE ANÁLISIS		UNIDADES DE REGISTRO	INTENSIDAD	
Criterios	Motivación	-	0	
	Perspicacia	Re7E “Hoy día, veo una gran dificultad en impartir clase de idioma extranjero <b>con la ratio de alumnos</b> que tenemos por aula.”	1	
	Compromiso	-	0	2
	Condiciones formativas	Cu7E “Fueron muy importantes las profesoras <b>de la Escuela de Magisterio</b> , con el paso del tiempo los compañeros y compañeras que te encuentras a lo largo de la vida profesional, aquellas personas de tu colegio o las de tu especialidad que te encuentras <b>en cursos de formación.</b> ”	1	
Mecanismos	Apertura a la diversidad	-	0	
	Deseo de progreso	-	0	
	Determinación	-	0	2
	Toma de conciencia	Cu7E “Fueron muy importantes las profesoras de la Escuela de Magisterio, <b>con el paso del tiempo</b> los compañeros y compañeras que te encuentras <b>a lo largo de la vida profesional</b> , aquellas personas de tu	2	

		colegio o las de tu especialidad que te encuentras en cursos de formación.” <b>Re7E</b> “Hoy día, veo una gran dificultad en impartir clase de idioma extranjero con la ratio de alumnos que tenemos por aula.		
Fuerzas	Control	<b>Re7E</b> “Hoy día, veo una gran dificultad en <b>impartir clase</b> de idioma extranjero con la ratio de alumnos que tenemos por aula.	1	2
	Participación	-	0	
	Confianza	-	0	
	Curiosidad	-	0	
	Seguridad	<b>Re7E</b> “Hoy día, <b>veo</b> una gran dificultad en impartir clase de idioma extranjero con la ratio de alumnos que <b>tenemos</b> por aula.	1	

Tabla 5.63.

Datos del Sujeto E, relativos a rasgos de la capacidad de adaptación y atributos de la adaptabilidad, desde la óptica del nivel de la reflexividad “valorativo” y respecto a la dimensión “declarativa” de las informaciones satélites de la acción Su intensidad

NIVEL VALORATIVO		DIMENSIÓN DECLARATIVA		
		SUJETO E		
CATEGORÍAS Y SUBCATEGORÍAS DE ANÁLISIS		UNIDADES DE REGISTRO	INTENSIDAD	
Criterios	Motivación	-	0	3
	Perspicacia	<b>Cu2E</b> “La convivencia, la <b>puesta en común</b> con los compañeros y la <b>observación cuando ellos trabajan</b> ayudan mucho a aclarar dudas y ver soluciones a los problemas.” <b>Cu7E</b> “Fueron muy importantes las profesoras de la Escuela de Magisterio, con el paso del tiempo los <b>compañeros y compañeras que te encuentras</b> a lo largo de la vida profesional, <b>aquellas personas de tu colegio o las de tu especialidad que te encuentras</b> en cursos de formación.” <b>Re10E</b> “[...] creo que es esta una especialidad con muchas posibilidades, <b>pues estamos viviendo unos momentos en los que se solicitan muchos profesionales con perfil de inglés.”</b>		
	Compromiso	-	0	
	Condiciones formativas	-	0	
Mecanismos	Apertura a la diversidad	<b>Cu2E</b> “ <b>La convivencia</b> , la puesta en común <b>con los compañeros</b> y la observación cuando ellos trabajan ayudan mucho a aclarar dudas y ver soluciones a los problemas.”	1	4

	Deseo de progreso	<b>Re8E</b> “No me parece el mejor marco para practicar una gama variada de actividades orales, grupales o por parejas.”	1	
	Determinación	-	0	
	Toma de conciencia	<b>Cu8E</b> “Siempre es interesante hacer una valoración-revisión de cualidades a falta de ellas.” <b>Re10E</b> “[...] creo que es esta una especialidad con muchas posibilidades, pues estamos viviendo unos momentos en los que se solicitan muchos profesionales con perfil de inglés.”	2	
<i>Fuerzas</i>	Control	-	0	4
	Participación	-	0	
	Confianza	-	0	
	Curiosidad	<b>Cu8E</b> “Siempre es interesante hacer una valoración-revisión de cualidades a falta de ellas.” <b>Re8E</b> “No me parece el mejor marco para practicar una gama variada de actividades orales, grupales o por parejas.”	2	
	Seguridad	<b>Cu8E</b> “Siempre es interesante hacer una valoración-revisión de cualidades a falta de ellas.” <b>Re10E</b> “[...] creo que es esta una especialidad con muchas posibilidades, pues estamos viviendo unos momentos en los que se solicitan muchos profesionales con perfil de inglés.”	2	

Tabla 5.64.

Datos del Sujeto E, relativos a rasgos de la capacidad de adaptación y atributos de la adaptabilidad, desde la óptica del nivel de la reflexividad “valorativo” y respecto a la dimensión “procedimental” de las informaciones satélites de la acción Su intensidad

NIVEL VALORATIVO		DIMENSIÓN PROCEDIMENTAL	
		SUJETO E	
CATEGORÍAS Y SUBCATEGORÍAS DE ANÁLISIS		UNIDADES DE REGISTRO	INTENSIDAD
<i>Criterios</i>	Motivación	-	0
	Perspicacia	<b>Re7E</b> “Hoy día, veo una gran dificultad en impartir clase de idioma extranjero con la ratio de alumnos que tenemos por aula.	1
	Compromiso	-	0
<i>Mecanismos</i>	Condiciones formativas	-	0
	Apertura a la diversidad	-	0
	Deseo de progreso	-	0
	Determinación	-	0

	Toma de conciencia	<b>Re7E</b> “Hoy día, veo una gran dificultad en impartir clase de idioma extranjero con la ratio de alumnos que tenemos por aula.	1	
<i>Fuerzas</i>	Control	-	0	<b>1</b>
	Participación	-	0	
	Confianza	-	0	
	Curiosidad	<b>Re7E</b> “Hoy día, veo una gran dificultad en impartir clase de idioma extranjero con la ratio de alumnos que tenemos por aula.	1	
	Seguridad	-	0	

Tabla 5.65.

Datos del Sujeto E, relativos a rasgos de la capacidad de adaptación y atributos de la adaptabilidad, desde la óptica del nivel de la reflexividad “valorativo” y respecto a la dimensión “intencional” de las informaciones satélites de la acción Su intensidad

NIVEL VALORATIVO		DIMENSIÓN INTENCIONAL		INTENSIDAD
		SUJETO E	UNIDADES DE REGISTRO	
CATEGORÍAS Y SUBCATEGORÍAS DE ANÁLISIS				
<i>Criterios</i>	Motivación		-	<b>0</b>
	Perspicacia		-	
	Compromiso		-	
	Condiciones formativas		-	
<i>Mecanismos</i>	Apertura a la diversidad		-	<b>0</b>
	Deseo de progreso		-	
	Determinación		-	
	Toma de conciencia		-	
<i>Fuerzas</i>	Control		-	<b>0</b>
	Participación		-	
	Confianza		-	
	Curiosidad		-	
	Seguridad		-	

Tabla 5.66.

Datos del Sujeto E, relativos a rasgos de la capacidad de adaptación y atributos de la adaptabilidad, desde la óptica del nivel de la reflexividad “valorativo” y respecto a la dimensión “evaluativa” de las informaciones satélites de la acción Su intensidad

NIVEL VALORATIVO		DIMENSIÓN EVALUATIVA SUJETO E	INTENSIDAD
CATEGORÍAS Y SUBCATEGORÍAS DE ANÁLISIS	UNIDADES DE REGISTRO		
Criterios	Motivación	-	0
	Perspicacia	Re8E “No me parece el mejor marco para practicar una gama variada de actividades orales, grupales o por parejas.”	1
	Compromiso	-	0
	Condiciones formativas	-	0
Mecanismos	Apertura a la diversidad	-	0
	Deseo de progreso	Cu2E “La convivencia, la puesta en común con los compañeros y la observación cuando ellos trabajan ayudan mucho a aclarar dudas y ver soluciones a los problemas.”	1
	Determinación	-	0
	Toma de conciencia	Cu7E “Fueron muy importantes las profesoras de la Escuela de Magisterio, con el paso del tiempo los compañeros y compañeras que te encuentras a lo largo de la vida profesional, aquellas personas de tu colegio o las de tu especialidad que te encuentras en cursos de formación.” Cu8E “Siempre es interesante hacer una valoración-revisión de cualidades a falta de ellas.” Re9E “Me parece muy importante la formación y reciclado del profesorado pero también creo que se deben facilitar apoyos para reducir el número de alumnos por aula.”	3
Fuerzas	Control	-	0
	Participación	-	0
	Confianza	Cu2E “La convivencia, la puesta en común con los compañeros y la observación cuando ellos trabajan ayudan mucho a aclarar dudas y ver soluciones a los problemas.” Re8E “No me parece el mejor marco para practicar una gama variada de actividades orales, grupales o por parejas.” Re10E “[...] creo que es esta una especialidad con muchas posibilidades, pues estamos viviendo unos momentos en los que se solicitan muchos profesionales con perfil de inglés.”	3
	Curiosidad	Cu2E “La convivencia, la puesta en común con los compañeros y la observación cuando ellos trabajan ayudan mucho a aclarar dudas y ver soluciones a los problemas.”	1
	Seguridad	Re7E “Hoy día, veo una gran dificultad en impartir clase de idioma extranjero con la ratio de alumnos que tenemos por aula. Re8E “No me parece el mejor marco para practicar una gama variada de actividades orales, grupales o por parejas.”	2

### 5.4.2.3. Presentación de los valores de los resultados del Sujeto E. Diagrama de barras y Diagrama polar

En virtud de la pertinencia de presentar los valores resultantes de la intensidad como regla de recuento de las unidades de registro, nos servimos de las potencialidades, por una parte del Diagrama de barras –Gráfico 5.5.– para los valores relativos a los rasgos de la capacidad de adaptación; y por otra, del Diagrama polar –Gráfico 5.6.– para los valores relativos a los atributos de la adaptabilidad.

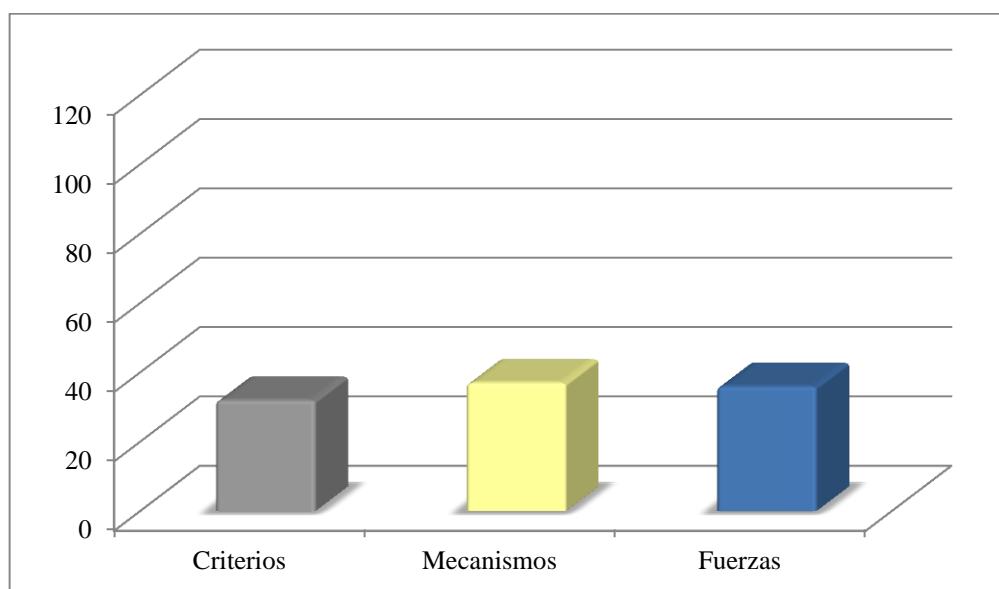


Gráfico 5.5. Diagrama de barras de los valores relativos a los rasgos la capacidad de adaptación en el Sujeto E

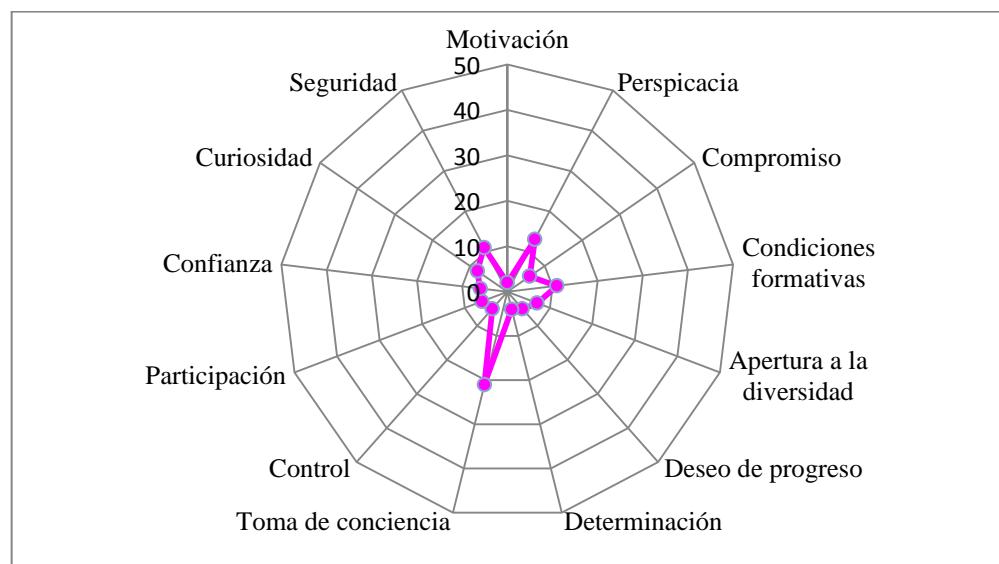


Gráfico 5.6. Diagrama polar de los valores relativos a los atributos de la adaptabilidad en el Sujeto E

### 5.4.3. Fase 3. Análisis de contenido relacional: emisión de interpretaciones e inferencias

Este epígrafe comprende el análisis de contenido *relacional* correspondiente, aplicando la Lectura 3 *interpretativa-inferencial* de los resultados obtenidos del Sujeto E. Damos cuenta de las características del factor clave de la adaptación en cuanto a:

Características de: *potencial estructural de la capacidad de adaptación (por sus rasgos); equilibrio de los atributos de la adaptabilidad; estado del sistema del organismo conductual y del sistema de la personalidad y; tendencia hacia la excelencia en su DP docente.*

Se presenta haciendo uso de la parte del *Esquema interpretativo* –anticipado en el Cuadro 4.17.–, articulado en torno a las posiciones meta-descriptiva y meta-narrativa adoptadas por el investigador:

- la meta-descriptiva, en relación con *LOS VALORES DE LA PRESENCIA DE LA CAPACIDAD DE ADAPTACIÓN Y LOS ATRIBUTOS DE LA ADAPTABILIDAD [ESTADO IDEAL RELATIVO INDIVIDUAL]*, y
  - la meta-narrativa, en relación con *LA DIRECCIÓN CUALITATIVA DE ADECUACIÓN DE LAS DIMENSIONES (SOCIO)ACADÉMICA Y (SOCIO)PERSONAL, VINCULADAS RESPECTIVAMENTE AL SISTEMA DEL ORGANISMO CONDUCTUAL Y AL SISTEMA DE LA PERSONALIDAD (CON REFERENCIA EVENTUAL A LOS DESCRIPTORES DEL METAMARCO)*
- 
- *Lectura 3 interpretativa-inferencial de los resultados del Sujeto E desde el Esquema interpretativo*

#### Sujeto E

---

##### POSICIÓN META-DESCRIPTIVA

- *El potencial estructural de la capacidad de adaptación del Sujeto E*  
(Muy alto potencial – alto potencial – bajo potencial – muy bajo potencial)
- *El equilibrio de los atributos de la adaptabilidad de su adaptabilidad*  
(Mucho equilibrio – suficiente equilibrio – escaso equilibrio – nulo equilibrio).

*En relación con:*

- *LOS VALORES DE LA PRESENCIA DE LA CAPACIDAD DE ADAPTACIÓN Y LOS ATRIBUTOS DE LA ADAPTABILIDAD [ESTADO IDEAL RELATIVO INDIVIDUAL]*

*DIAGRAMA DE BARRAS  
DIAGRAMA POLAR  
BIODATA*

A la luz de los valores procedentes de la aplicación de la intensidad como regla de recuento de los datos:

- *El potencial estructural de la capacidad de adaptación del Sujeto E es muy bajo.* Se observa así en el Diagrama de barras –Gráfico 5.5.–, especialmente ante la diferencia de valores que marca el rasgo **Criterios** seguido del rasgo **Fuerzas**, cuando se esperaría poder observar –en todos los rasgos– valores homogéneos reveladores del equilibrio de los atributos de la adaptabilidad.

- *El equilibrio de los atributos de la adaptabilidad del Sujeto E es escaso.* Se observa así en el Diagrama polar –Gráfico 5.6.–, ante los valores que marcan los atributos muy por debajo, ante todo, del denominado **Toma de conciencia** seguido de la **Perspicacia**.

El estado ideal relativo individual del factor clave adaptación del Sujeto E, que se encuentra en la etapa de trayectoria profesional que denominamos *Crisis de la carrera* –19 años y 5 meses en su puesto de trabajo como docente *de* y *en* LE en Educación Primaria–, se muestra, por lo tanto, a través del *muy bajo potencial estructural de su capacidad de adaptación* y del *escaso equilibrio de los atributos de su adaptabilidad*, siendo la **Toma de conciencia** el atributo dominante.

Lo cual se corrobora si distribuimos los valores totales procedentes de la aplicación de la regla de recuento citada (número de informaciones sobre las dimensiones satélites de la acción/Unidades de registro), desde cada nivel de reflexividad.

Sujeto E	NIVELES DE LA REFLEXIVIDAD	INTENSIDAD DE LAS DIMENSIONES SATÉLITES DE LA ACCIÓN				
		-C/	-D/	-P/	-I/	-E/
	<i>Descriptivo</i>	6	10	0	0	0
	<i>Narrativo</i>	16	18	1	16	7
	<i>Valorativo</i>	6	11	3	0	11

Se observa así, además, que ese atributo dominante **Toma de conciencia** preside el nivel de la reflexividad narrativo, ante el valor total de intensidad que corresponde a las dimensiones satélites de la acción **-D/** (Declarativa) (*Tabla 5.58.*), **-C/** (Contextual) (*Tabla 5.57.*) e **-I/** (Intencional) (*Tabla 5.59.*) por lo que éstas comportan. Y, en ese mismo sentido, se observa también la presencia de estos atributos en los niveles de reflexividad descriptivo y valorativo, ante los valores significativos que corresponden a las dimensiones **-D/** (Declarativa) (*Tablas 5.53. y 5.63.*), **-C/** (Contextual) (*Tablas 5.52. y 5.62.*) y **-E/** (Evaluativa) (*Tablas 5.56 y 5.66.*), por lo que éstas igualmente comportan.

### POSICIÓN META-NARRATIVA

- *El estado de los sistemas del organismo conductual y de la personalidad del Sujeto E* (Muy adecuado – adecuado – poco adecuado – nada adecuado).
- *La tendencia hacia la excelencia (calidad) en su DP docente* (Muy alta tendencia – alta tendencia – baja tendencia – muy baja tendencia)

En relación con:

- *LA DIRECCIÓN CUALITATIVA DE ADECUACIÓN DE LAS DIMENSIONES (SOCIO)ACADÉMICA Y (SOCIO)PERSONAL, VINCULADAS RESPECTIVAMENTE AL SISTEMA DEL ORGANISMO CONDUCTUAL Y AL SISTEMA DE LA PERSONALIDAD (CON REFERENCIA EVENTUAL A LOS DESCRIPTORES DEL METAMARCO)*

**BIODATA**

*DATOS RESULTADO DE LA APLICACIÓN DE LOS SECTORES 1 Y 2 DE CATEGORÍAS DE ANÁLISIS*

De este Sujeto E, que se encuentra en la etapa de trayectoria profesional que denominamos *Crisis de la carrera* –19 años y 5 meses en su puesto de trabajo como docente *de* y *en* LE en Educación Primaria–, podemos exponer que:

- *El estado de su sistema del organismo conductual* en relación con los datos por los que se caracteriza su dimensión (socio)académica es *poco adecuado* (*Tablas 5.45. a 5.50.*)

✓ Sigue que:

-se ha inscrito solamente en tres Ámbitos de Formación (AFC) de entre los ocho planteados como propios para estos especialistas (*Tabla 5.46.*);

-escoge –para el número de acciones de formación que emprende– el carácter seminario/jornada y la modalidad curso (*Tabla 5.46.*);

-atribuye, cualitativa y cuantitativamente, bastante importancia a las distintas competencias profesionales (CPD) del repertorio que se plantea como propio para los docentes *de* y *en* LE, coincidiendo en la mayor parte de los casos con su nivel de logro, en especial con las competencias personales y sociales (CPS) (*Tablas 5.47. y 5.48.*);

-aporta mayor variabilidad en las opciones de respuesta en las competencias funcionales (CF), tanto en atribución de importancia como en su propio nivel de logro estimado (*Tablas 5.47. y 5.48.*);

-ha llevado a cabo solamente una acción para desarrollarse profesionalmente (AyP), precisada en **Cu1E** “*Compartir con compañeros inquietudes, problemas y soluciones que se han aplicado*” (*Tabla 5.49.*), con el objetivo de **Cu2E** “*...aclarar dudas y ver soluciones a los problemas*”

✓ Ha mejorado tres competencias (*Tabla 5.49.*), de entre las diez planteadas, si bien no expone la actualización de la Competencia comunicativa y lingüística (*Tabla 5.50.*)

✓ En todo caso, puntualmente expresa su intención por **Cu3E** “*No perder la inquietud y la curiosidad*” (*Tabla 5.49.*), a modo de pretensiones futuras; pero son evidentes sus carenciales **Motivación, Determinación**; los cuales contribuyen a este estado poco adecuado. Si bien es consciente de lo que manifiesta en **Cu8E** “*Siempre es interesante hacer una valoración-revisión de cualidades a falta de ellas.*”

- *El estado del sistema de la personalidad* en relación con los datos por los que se caracteriza su dimensión (socio)personal es *poco adecuado* (*Tablas 5.51. a 5.66.*)

✓ El atributo dominante **Toma de conciencia** del rasgo dominante Mecanismos, se ve complementado –en todos los niveles de la reflexividad– por la presencia relativamente dominante de atributos de los rasgos Criterios, Mecanismos y Fuerzas. Dado que, de forma particular:

a) Cuando nos situamos en la dimensión contextual, se ve complementado por el atributo que le sigue con más valor, las **Condiciones formativas**, tal y como se ilustra en **Re3E** “*Por aquel entonces aún no era obligatorio...*”, **Re4E** “*...en Andalucía...no era obligatorio impartir inglés en Infantil, ni en...*”, **Re11E** “*Procuro hacer anualmente...*” (*Tabla 5.57.*)

b) Cuando nos situamos en la dimensión declarativa, se ve complementado por los atributos que le siguen con más valor:

-La **Perspicacia**, como manifiesta en **Cu1E** “*Compartir con compañeros...*”, **Re3E** “*...aún no era obligatorio...*” (*Tabla 5.58.*) o en **Cu2E** “*La convivencia,...los compañeros y la observación cuando ellos trabajan ayudan mucho...*”, **Cu7E** “*aquellas personas...*”, **Re10E** “*...estamos viviendo unos momentos...*” (*Tabla 5.63.*).

-Las **Condiciones formativas**, como a título ilustrativo se recoge en **Re1E** “*...matricularme en una asignatura...*”, **Re4E** “*Inicié mi carrera profesional...*” (*Tabla 5.53.*) y en **Re3E** “*...no se impartía en los centros*”, **Re4E** “*...ni en el primer ciclo de Primaria*” (*Tabla 5.58.*).

-La **Participación**, como podemos observar a modo de ejemplo en **Cu6E** “*Participación*” o en **Re5E** “*...propuse trabajar con estas edades, presentamos proyectos...desarrollamos unas experiencias...*” (*Tabla 5.58.*).

c) Cuando nos situamos en la dimensión procedimental, se ve complementado por los atributos que le siguen con más valor:

-La **Apertura a la diversidad**, como expresa en **Re5E** “*...en colaboración con el profesorado...*” (*Tabla 5.59.*); y muy ligeramente por

-La **Perspicacia** y la **Curiosidad**, como observamos en **Re7E** “...con la ratio de alumnos...” (*Tabla 5.64.*); y

d) Cuando nos situamos en la dimensión intencional, se ve complementado por los atributos que le siguen con más valor:

-El **Compromiso** con la profesión docente, como expresa en **Cu3E** “*No perder...*”, **Re5E** “...para poder hacerlo...” y aún en **Re11E** “*Procuro hacer...cursos de conversación*” (*Tabla 5.60.*).

-El **Deseo de progreso**, como manifiesta en **Cu4E** “*Poder tener horario completo de Lenguas extranjeras*”, **Re5E** “...propuse trabajar...para poder hacerlo...” y en **Re11E** “*Procuro hacer anualmente cursos*” (*Tabla 5.60.*).

e) Cuando nos situamos en la dimensión evaluativa, se ve complementado por el atributo que le sigue con más valor, la **Confianza**, como expone en **Cu2E** “...aclarar dudas y ver soluciones a los problemas” o en **Re10E** “...creo que es esta una especialidad con muchas posibilidades...” (*Tabla 5.66.*).

✓ El atributo dominante **Toma de conciencia**, junto a los atributos con los que relativamente se complementa y junto a los atributos carenciales (**Motivación** y **Determinación**), no hace variar la identificación de este estado poco adecuado del sistema de la personalidad.

- *La tendencia hacia la excelencia (calidad) en su DP docente*, desde estas interpretaciones, es *muy baja*, cuando se esperaría orientada hacia alta ante los atributos relativamente dominantes del rasgo **Mecanismos**. Y, más aún, porque si aplicamos los descriptores 1.2., 2.1., 2.2., 3.2. y 3.3. del *metamarco* modelizado (Cuadro 3.9. del Capítulo 3), difícilmente se podría caracterizar a este Sujeto en la etapa de Crisis de la carrera, sino en la de Transición. Si bien, por el carácter que encierra el atributo dominante **Toma de conciencia**, se esperaría una forma de organización de la adaptabilidad orientada a la optimización del DP.

## 5.5. El tratamiento de la información del Sujeto I

Como corresponde, este apartado contiene el acceso a las informaciones relativas al Sujeto I. Se articula en torno a las indicaciones de los epígrafes y subepígrafes que para este apartado 5.5. se referencian a continuación:

<b>5.5.1. Fase 1.</b> Análisis de contenido estructural y organizativo. Factores del desarrollo profesional del docente <i>de y en LE</i> <i>Lectura 1 intuitiva en relación con el Sector 0 de categorías de análisis. Datos del Sujeto I</i>	
<b>5.5.2. Fase 2.</b> Análisis de contenido temático: rasgos de la capacidad de adaptación y atributos de la adaptabilidad	<b>5.5.2.1. Lectura 2 exploratoria por la aplicación del Sector 1 de categorías de análisis</b> <b>5.5.2.2. Lectura 2 exploratoria por la aplicación del Sector 2 de categorías de análisis</b> <b>5.5.2.3. Presentación de los valores de los resultados del Sujeto I. Diagrama de barras y Diagrama polar</b>
<b>5.5.3. Fase 3.</b> Análisis de contenido relacional. Interpretaciones e inferencias <i>Lectura 3 interpretativo-inferencial, desde el Esquema interpretativo y su complemento inferencial</i>	

### **5.5.1. Fase 1. Análisis de contenido estructural y organizativo. Factores del desarrollo profesional**

Bajo este epígrafe exponemos el correspondiente Análisis de contenido *estructural y organizativo*, por el que se prepara así toda la información de la que disponemos tanto en la Unidad de Contexto Relato de Vida como en la de Cuestionario del Sujeto I. Sustentado por la que hemos denominado Lectura 1 *intuitiva*, se realiza en relación con el Sector 0 de categorías de análisis.

Orientado éste a la identificación y delimitación de los factores extrínsecos e intrínsecos del DP del docente *de y en LE*, permite la distribución de los datos en la confluencia de los niveles de la reflexividad descriptivo, narrativo y valorativo, con las cinco dimensiones de las informaciones satélites de la acción: Contextual, Declarativa, Procedimental, Intencional y Evaluativa, representadas por los códigos **-C/-D/-P/-I/-E/**

- *Lectura 1 intuitiva en relación con el Sector 0 de categorías de análisis*

### **Datos del Sujeto I**

<b>Nivel descriptivo</b>	<b>-C/-D/-P/-I/-E</b>
--------------------------	-----------------------

**Cu9I** –D/ “Participé en eventos extracurriculares después de mi horario de trabajo [...]”

**Cu10I** –D/ “Colaboré con otros profesores [...]”

**Cu12I** –D/ “Participé en seminarios de formación.”

**Cu13I** –D/ “Participé como voluntaria –C/ un mes en un colegio ecológico de Tailandia. En Canadá –D/ conocí a un maestro a quien acompañé a una clase de arte.

**Cu14I** –C/ “Fui a Londres a una feria de Colegios Internacionales como forma de networking y conocer más sobre la educación en Colegios Internacionales.”

**Cu24I** –C/ “Durante tres años de mi carrera trabajé en academias de idiomas enseñando inglés. –E/ Tras graduarme –D/ participé un año como Auxiliar de conversación –C/ en Australia, al año siguiente fui seleccionada como Profesora visitante en Estados Unidos.”

**Re1I** –C/ “[...] soy maestra de quinto de primaria. –E/ Sin embargo, –C/ si nos remontamos a 10 años atrás, –E/ esa meta era muy difusa, incluso invisible.

**Re2I** –C/ “Tenía 18 años –D/ y desconocía; primero mi potencial o capacidades; y segundo, –P/ cómo funcionaba el mundo laboral [...]”

**Re3I** –C/ “Al terminar la carrera con 21 años obtuve una –E/ maravillosa –C/ beca del MEC –I/ para estudiar inglés en el extranjero durante un mes, –E/ un mes que cambió mi vida.”

**Re4I** –C/ “Un mes en Canadá –E/ no fue suficiente y –D/-I/ decidí quedarme en el camino de vuelta y experimentar –D/ la inmersión en una cultura e idioma diferente.”

**Re7I** –C/ “[...] al regresar a España –D/ me registré de nuevo [...],–I/ para cursar un –C/ Posgrado en Bilingüismo.”

**Re8I** –P/ “La admisión al master llegó al mismo tiempo que una plaza como auxiliar de conversación –C/ en Australia –P/ y así es como pasé –C/ el curso de 2014 en tres colegios de Australia Meridional como asistente de profesorado de Lengua Española.”

**Re15I** –D/ “Mi siguiente paso fue optar a una de las plazas de profesor visitante –C/ en EEUU, del programa del MEC.”

<b>Nivel narrativo</b>	<b>-C/-D/-P/-I/-E</b>
------------------------	-----------------------

**Cu2I** –I/ “[...] siempre deseó mejorar mi competencia didáctica, –P/ participando en cursos de formación, trabajando con otros profesores o realizando observaciones y pidiendo ser observada.”

**Cu11I** –D/ “Observé clases de varios profesores y deseé ser observada –P/ como forma de evaluación y –I/ mejora de mi actividad docente.”

**Cu23I** –E/ “Bastante. –C/ Un mes sí un mes no en el último año.”

**Cu26I** –E/ “La existencia de programas de movilidad internacional para profesorado.”

**Cu27I** –E/ “Segundo, la responsabilidad que me han dado en los centros educativos donde he trabajado.”

**Cu28I** –E/ “Tercero, un ambiente de trabajo positivo y colaborativo con el resto de docentes [...]”

**Cu29I** –E/ “Cuarto, el apoyo por parte de los centros donde he trabajado con formación de profesorado.”

**Cu30I** –E/ “Por último, como rasgo de mi personalidad, la curiosidad o ambición por conocer varios sistemas educativos, diferentes formas de trabajo y metodologías.”

**Re5I –D/** “Inglaterra es un país frío y gris, pero cada día –E/ sentía una especie de adrenalina que –I/ me hacía querer seguir –D/ descubriendo –E/ más y más –D/ sobre esa ciudad y sus gentes, –E/ diversas e interesantes para mí.”

**Re6I –D/** “Ese aprendizaje diario sobre idioma, culturas, tradiciones, e historia diferentes –I/ me hizo buscar más oportunidades que me permitieran trabajar –P/ al mismo tiempo que podía viajar.”

**Re10I –D/** “Me apasionaba saber que había desarrollado mi inglés hasta tal nivel que podía utilizarlo en un entorno laboral, y personal.”

**Re11I –D/** “Me abrió puertas de trabajo en el extranjero y me acercaba a más personas y más culturas diferentes, –E/ lo cual me hacía realizarme personalmente.”

**Re13I –E/** “Tenía claro que si quería ser una buena maestra eso no lo iba a conseguir en una biblioteca estudiando para oposiciones, –I/ entonces preparé mis papeles para hacer un master en Inglaterra y solicité varias ofertas de trabajo y programas en el extranjero.”

**Re16I –D/** “Toda la instrucción del profesorado se controla exhaustivamente, [...]”

<i>Nivel valorativo</i>	<b>-C/-D/-P/-I/-E</b>
<b>Cu1I –D/</b> “[...] soy principal importancia a la competencia didáctica –E/ porque considero que si [...] utilizo –D/ la metodología, actividades y evaluación más adaptadas a las necesidades de mi alumnado y centro, –E/ y mantengo –D/ una gestión del aula, recursos y materiales correcta, el aprendizaje y éxito de mi alumnado –E/ estará asegurado.”	
<b>Cu3I –D/</b> “[...] valoro la competencia en trabajo en equipo, –E/ ya que es una competencia que he apreciado –C/ en los tres centros de Australia donde trabajé –P/ y observando su efecto positivo a la hora de motivar e involucrar a su alumnado [...]”	
<b>Cu4I –E/</b> “[...] La competencia científica cognitiva me parece muy importante, pero también pienso que cuando el docente no sabe algo tiene la posibilidad de revisarlo o reprenderlo antes de guiar al alumnado en su aprendizaje. –D/ El conocimiento está en los libros o internet, –E/ pero es su gestión lo que como docente debo saber desarrollar con mi alumnado.”	
<b>Cu5I –D/</b> “Competencia de aprender a aprender: (Interés por la formación continua. Esfuerzo por aplicar lo aprendido en formación de profesorado. Motivación por ser formada a profesorado.”	
<b>Cu6I –D/</b> “Habilidad para desarrollar en el alumnado creatividad y pensamiento crítico”	
<b>Cu7I –D/</b> “Habilidades de organización y control del tiempo.”	
<b>Cu8I –D/</b> “Habilidades de liderazgo.”	
<b>Cu15I –E/</b> “[...] porque disfruto y me divierto aprendiendo más, y cualquier oportunidad es buena para aprender algo.”	
<b>Cu16I –I/</b> “[...] deseo desarrollarme como buena profesional [...]–E/ primero –C/ en el extranjero –E/ y después –C/ en España [...]”	
<b>Cu17I –I/</b> “Trabajar como maestra –C/ de Educación Primaria en el extranjero. –I/ Continuar formándose. Hacer contactos con profesorado y colegios y conocer otros proyectos educativos. No dejar que la timidez, miedo, pereza me evite participar.”	
<b>Cu18I –I/</b> “[...] tengo interés en trabajar –C/ en Colegios Internacionales, –D/ y el sistema educativo español, currículo español y metodologías utilizadas –E/ no disfrutan de la misma fama y oportunidades que si hubiera recibido mi formación –C/ en algún país anglosajón [...].”	
<b>Cu19I –D/</b> “Participación en la observación a otros docentes, y ser observada durante mi docencia.”	
<b>Cu20I –D/</b> “Cambio de residencia y adaptación a un nuevo país y cultura, –E/ incluso en zonas rurales y remotas, –I/ por desarrollar mis competencias como docente y enriquecerme como maestra y persona. [...]”	
<b>Cu21I –D/</b> “Proponer y colaborar en grupos de formación para profesorado [...]”	

**Cu22I –D/** “Implicación en actividades extraescolares propuestas para el alumnado [...]”

**Cu25I –E/** “Participación. *Compromiso y dedicación*”

**Re9I –D/** “El choque cultural que experimenté –C/ en Estados Unidos –E/ fue duro, –D/ pero el enriquecimiento cultural [...]–E/ fue infinito.”

**Re12I –C/** “Fueron 4 años –E/ de trabajo duro [...],–P/ pero al mismo tiempo –C/ fueron 4 años –E/ muy gratificantes, –D/ al poder aplicar mi aprendizaje y cobrar por ello; –E/ lo cual nunca había ocurrido [...].”

**Re14I –D/** “[...] Tengo la desventaja de que no valoran mis estudios de España como si los hubiera realizado –C/ en UK, Norte América, o Australia, –E/ pero lo que sí puedo hacer ahora es conseguir formación y experiencia profesional [...].”

**Re17I –E/** “[...] el excesivo trabajo que se nos exige por parte de la administración hace que no podamos dedicar tiempo a tareas más relacionadas con nuestra práctica docente.”

**Re18I –E/** “[...] si tuviera que responder de nuevo el cuestionario [...] me puntuaría con la máxima puntuación en: gestión del conocimiento, programación, gestión del aula, recursos y materiales, promoción de la convivencia, mediación, resolución de conflictos, control de la convivencia, conocimiento de las tecnologías.”

**Re19I –D/** “Sin embargo mis debilidades siguen siendo: la investigación, diagnóstico y evaluación; la realización y ejecución de propuestas, la competencia organizativa y de gestión del Centro.”

**Re20I –I/** “[...] me gustaría mejorar mi competencia didáctica [...]”

### **5.5.2. Fase 2. Análisis de contenido temático: rasgos de la capacidad de adaptación y atributos de la adaptabilidad**

Este epígrafe comprende el análisis de contenido *temático*, para obtener datos identificativos de los rasgos de la capacidad de adaptación y atributos de la adaptabilidad que se perciben y revelan del Sujeto I, tanto los que se encuentran en la Unidad de Contexto Cuestionario, como los resultantes del análisis realizado en la Fase 1. Igualmente, se acompaña de los valores de los resultados de este Sujeto, cuyas presentaciones se disponen en un Diagrama de barras y en un Diagrama polar.

#### **5.5.2.1. *Lectura 2 exploratoria por la aplicación del Sector 1 de categorías de análisis***

La aplicación del Sector 1 de categorías de análisis en la Lectura 2 *exploratoria* asegura la identificación de los rasgos citados, por cuanto que se retienen a partir de la Unidad de contexto Cuestionario (Cu) aquellos datos que son considerados como biodata, junto a los correspondientes a las determinaciones (socio)académicas y a las determinaciones (socio)personales del Sujeto I. Se encuentran en los siete soportes de unidades de registro que elaboramos en los Cuadros 4.10. a 4.16. (ver Capítulo 4).

Obtenemos así los datos que presentamos, respectivamente, en las Tablas 5.67. a 5.73.

*Tabla 5.67.*

*Biodata del Sujeto I*

<b>Sujeto I</b>		
<b>Unidad de contexto Cuestionario</b>		
<i>Subunidades de contexto</i>	<i>Categorías de análisis</i>	<i>Unidades de registro</i>
Biodata (Ítems 1-7)	Franja de edad	Menos de 30
	Sexo	Mujer
	Nacionalidad	Española
	Lenguas	Materna
		Español
		De dominio/estudio
	Titulación(es)	Inglés y Francés
		Español e Inglés
	<ul style="list-style-type: none"> <li>·Diplomatura en Trabajo Social</li> <li>·Grado en Maestro de Educación Primaria – Mención en Lengua extranjera (Inglés)</li> <li>·Título especialista universitario en Docencia en Programas Bilingües/CLIL lengua inglesa en Educación Infantil, Primaria y Secundaria.</li> </ul>	
	Desempeño profesional	Etapa/lugar
		Educación Secundaria (auxiliar de conversación de español) // Empresa privada (inglés)
	Duración	1 año // 3 años y 3 meses
	Cambio de puesto/ocupación	Razón(es)
		Voluntad (Por finalización de contrato o programa)
		Nº veces
		-

*Tabla 5.68.*

*Datos de orden (socio)académico –AFC ítem 8– del Sujeto I*

<b>Sujeto I</b>					
<b>Unidad de contexto Cuestionario</b>					
<i>Subunidades de contexto</i>	<i>Categorías de análisis</i>	<i>Unidades de registro</i>			
Determinaciones (socio)académicas (ítems 8-15)	Variabilidad en los ámbitos de formación continua (ítem 8)	Temática	Duración	Carácter	Modalidad
		“Francés. Clases de conversación”	20 h	Presencial	Curso
		“Pronunciación de inglés australiano”	50 h	Presencial	Curso
		“Creatividad y pensamiento crítico”	6 h	Online	Formación en Red
		“Prepare for success at first for Schools. Formación de profesorado para la preparación de exámenes oficiales de la Universidad de Cambridge”	10 h	Presencial	Curso
		“Inquiry Science Learning”	30 h	Online	MOOC
		“Modern Language Teachers Association SA Bi-annual Conference (South Australia)”	10 h	Presencial	Congreso
		AICLE	-	-	-
		CI	-	-	-
		PE	-	-	-
		TIC	“Foundations of Virtual Instruction”	30 h	Online
					MOOC

Tabla 5.69.

Datos de orden (socio)académico –CPD ítem 9– del Sujeto I

Sujeto I						
Unidad de contexto Cuestionario						
Subunidades de contexto	Categorías de análisis	Subcategorías	Unidades de registro			
			Cualitativa	Cuantitativa	Razones	Otras
Determinaciones (socio)académicas (ítems 8-15)	CPD (Ítem 9)	Valoración/atribución de importancia	CC CF CPS	Mucho (1) Bastante (1) Algo (1)  Mucho (8) Bastante (9) Algo (4)  Bastante (5) Algo (1)	7 (1) 5 (2)  8 (8) 7 (5) 6 (6) 5 (1) 4 (1)  7 (3) 6 (3)	<p><b>Cu1I</b> “[...] doy principal importancia a la competencia didáctica porque considero que si [...] utilizo la metodología, actividades y evaluación más adaptadas a las necesidades de mi alumnado y centro, y mantengo una gestión del aula, recursos y materiales correcta, el aprendizaje y éxito de mi alumnado estará asegurado.”</p> <p><b>Cu2I</b> “[...] siempre deseo mejorar mi competencia didáctica, participando en cursos de formación, trabajando con otros profesores o realizando observaciones y pidiendo ser observada.”</p> <p><b>Cu3I</b> “[...] valoro la competencia en trabajo en equipo, ya que es una competencia que he apreciado en los tres centros de Australia donde trabajé y observando su efecto positivo a la hora de motivar e involucrar a su alumnado [...]”</p> <p><b>Cu4I</b> “[...] La competencia científica cognitiva me parece muy importante, pero también pienso que cuando el docente no sabe algo tiene la posibilidad de revisarlo o reaprenderlo antes de guiar al alumnado en su aprendizaje. El conocimiento está en los libros o internet, pero es su gestión lo que como docente debo saber desarrollar con mi alumnado.”</p> <p><b>Cu5I</b> “Competencia de aprender a aprender: (Interés por la formación continua. Esfuerzo por aplicar lo aprendido en formación de profesorado. Motivación por ser formada a profesorado.”</p> <p><b>Cu6I</b> “Habilidad para desarrollar en el alumnado creatividad y pensamiento crítico”</p> <p><b>Cu7I</b> “Habilidades de organización y control del tiempo.”</p> <p><b>Cu8I</b> “Habilidades de liderazgo.”</p>

Tabla 5.70.

Datos de orden (socio)académico –CPD ítem 10– del Sujeto I

Sujeto I						
Unidad de contexto Cuestionario						
Subunidades de contexto	Categorías de análisis	Subcategorías	Unidades de registro			
			Cualitativa	Cuantitativa	Otras competencias	
Determinaciones (socio)académicas (ítems 8-15)	CPD (Ítem 10)	Nivel de logro	CC CF CPS	Bastante (3)  Mucho (11) Bastante (6) Algo (2)  Mucho (1) Bastante (5)	6 (2) 5 (1)  8 (10) 7 (1) 6 (8) 4 (2)  7 (1) 6 (1) 5 (4)	-

*Tabla 5.71.*

*Datos de orden (socio)académico –AyP ítems 10-13– del Sujeto I*

<b>Sujeto I</b>			
<b>Unidad de contexto Cuestionario</b>			
<i>Subunidades de contexto</i>	<i>Categorías de análisis</i>	<i>Subcategorías</i>	<i>Unidades de registro</i>
Determinaciones (socio)académicas (ítems 8-15)	AyP (Ítem 10-13)	Acciones pasadas y/o presentes	<b>Cu9I</b> “Participé en eventos extracurriculares después de mi horario de trabajo [...]” <b>Cu10I</b> “Colaboré con otros profesores [...]” <b>Cu11I</b> “Observé clases de varios profesores y desee ser observada como forma de evaluación y mejora de mi actividad docente.” <b>Cu12I</b> “Participé en seminarios de formación.” <b>Cu13I</b> “Participé como voluntaria un mes en un colegio ecológico de Tailandia. En Canadá conocí a un maestro a quien acompañé a una clase de arte. <b>Cu14I</b> “Fui a Londres a una feria de Colegios Internacionales como forma de networking y conocer más sobre la educación en Colegios Internacionales.”
		Razones	<b>Cu15I</b> “[...] porque disfruto y me divierto aprendiendo más, y cualquier oportunidad es buena para aprender algo.” <b>Cu16I</b> “[...] deseo desarrollarme como buena profesional [...] primero en el extranjero y después en España [...]”
		Competencias que han mejorado	CD, CT, CM, CL, Cd.
		Pretensiones futuras	<b>Cu17I</b> “Trabajar como maestra de Educación Primaria en el extranjero. Continuar formándome. Hacer contactos con profesorado y colegios y conocer otros proyectos educativos. No dejar que la timidez, miedo, pereza me evite participar.”
		Evaluación docente	No

*Tabla 5.72.*

*Datos de orden (socio)académico –CP ítems 14-15– del Sujeto I*

<b>Sujeto I</b>			
<b>Unidad de contexto Cuestionario</b>			
<i>Subunidades de contexto</i>	<i>Categorías de análisis</i>	<i>Subcategorías</i>	<i>Unidades de registro</i>
Determinaciones (socio)académicas (ítems 8-15)	CP (Ítems 14-15)	Certificación	Lengua(s) Inglés
			Nivel C2 (“Válido Australia”)
			Fecha Noviembre 2014
		Reconocimiento Perfil	No
		Expectativas	<b>Cu18I</b> “[...] tengo interés en trabajar en Colegios Internacionales, y el sistema educativo español, currículo español y metodologías utilizadas no disfrutan de la misma fama y oportunidades que si hubiera recibido mi formación en algún país anglosajón [...].”

Tabla 5.73.

Datos de orden (socio)personal –ítems 16-18– del Sujeto I

Sujeto I		Unidad de contexto Cuestionario				
Determinaciones (socio)personales (ítems 16-18)	Subunidades de contexto	Categorías de análisis	Unidades de registro			
			En muchas ocasiones	En algunas ocasiones	En pocas ocasiones	Nunca
		Control	4	0	0	0
		Participación	1	4	0	0
	Implicaciones (Ítem 16-17)	Confianza	1	3	1	0
		Curiosidad	3	2	0	0
		Otras	<p><b>Cu19I</b> “Participación en la observación a otros docentes, y ser observada durante mi docencia.”</p> <p><b>Cu20I</b> “Cambio de residencia y adaptación a un nuevo país y cultura, incluso en zonas rurales y remotas, por desarrollar mis competencias como docente y enriquecerme como maestra y persona. [...]”</p> <p><b>Cu21I</b> “Proponer y colaborar en grupos de formación para profesorado [...]”</p> <p><b>Cu22I</b> “Implicación en actividades extraescolares propuestas para el alumnado [...]”</p>			
	Movilidad (Ítem 18)	Frecuencia	<b>Cu23I</b> “Bastante. Un mes sí un mes no en el último año.”			
		Programa productivo	“Auxiliares de conversación” y “Profesor visitante”			
		Centro	Centros de titularidad mixta			
		Itinerario	<p><b>Cu24I</b> “Durante tres años de mi carrera trabajé en academias de idiomas enseñando inglés. Tras graduarme participé un año como Auxiliar de conversación en Australia, al año siguiente fui seleccionada como Profesor visitante en Estados Unidos.”</p>			
		Facilidad	Sí			
	Caracterización de la experiencia profesional		<b>Cu25I</b> “Participación. Compromiso y dedicación”			
	Apoyos		<p><b>Cu26I</b> “La existencia de programas de movilidad internacional para profesorado.”</p> <p><b>Cu27I</b> “Segundo, la responsabilidad que me han dado en los centros educativos donde he trabajado.”</p> <p><b>Cu28I</b> “Tercero, un ambiente de trabajo positivo y colaborativo con el resto de docentes [...]”</p> <p><b>Cu29I</b> “Cuarto, el apoyo por parte de los centros donde he trabajado con formación de profesorado.”</p> <p><b>Cu30I</b> “Por último, como rasgo de mi personalidad, la curiosidad o ambición por conocer varios sistemas educativos, diferentes formas de trabajo y metodologías.”</p>			
	Reacción y conciencia de DP por el cuestionario		Sí	-		

### **5.5.2.2. *Lectura 2 exploratoria por la aplicación del Sector 2 de categorías de análisis***

La aplicación del *Sector 2 de categorías de análisis* en la Lectura 2 exploratoria asegura la identificación de datos relativos a los rasgos y atributos citados, por cuanto que se retienen como unidades de registro aquellas que –presentadas como resultados del análisis de la Fase 1–, contengan indicadores de noción de tales rasgos y atributos. Conforme a los procedimientos de categorización (apartado 4.5.1.1. del Capítulo 4) se presentan:

- en las Tablas 5.74. a 5.78., los datos analizados en la óptica del nivel de reflexividad descriptivo, respecto de las cinco dimensiones de las informaciones satélites de la acción, la contextual, la declarativa, la procedural, la intencional y la evaluativa;
- en las Tablas 5.79. a 5.83., los datos analizados en la óptica del nivel de reflexividad narrativo, respecto de las cinco dimensiones de las informaciones satélites de la acción citadas; y
- en las Tablas 5.84. a 5.88., los datos analizados en la óptica del nivel de reflexividad valorativo, respecto de las cinco dimensiones de las informaciones satélites de la acción citadas.

Como se indicó en el Capítulo 4, estimamos oportuno aplicar la regla de recuento de la *intensidad*, y en todos los casos consignar los valores parciales y totales.

- *En la óptica del nivel de la reflexividad “descriptivo”*

Tabla 5.74.

Datos del Sujeto I, relativos a rasgos de la capacidad de adaptación y atributos de la adaptabilidad, desde la óptica del nivel de la reflexividad “descriptivo” y respecto a la dimensión “contextual” de las informaciones satélites de la acción. Su intensidad

NIVEL DESCRIPTIVO		DIMENSIÓN CONTEXTUAL SUJETO I	INTENSIDAD
CATEGORÍAS Y SUBCATEGORÍAS DE ANÁLISIS		UNIDADES DE REGISTRO	
Criterios	Motivación	-	0
	Perspicacia	<b>Re8I</b> “La admisión al master llegó al mismo tiempo que una plaza como auxiliar de conversación en Australia y así es como pasé el curso de 2014 en tres colegios de Australia Meridional como asistente de profesado de Lengua Española.” <b>Re15I</b> “Mi siguiente paso fue optar a una de las plazas de profesor visitante en EEUU, del programa del MEC.”	2
	Compromiso	<b>Cu13I</b> “Participé como voluntaria un mes en un colegio ecológico de Tailandia. En Canadá conocí a un maestro a quien acompañé a una clase de arte. <b>Cu24I</b> “Durante tres años de mi carrera trabajé en academias de idiomas enseñando inglés. Tras graduarme participé un año como Auxiliar de conversación en Australia, al año siguiente fui seleccionada como Profesor visitante en Estados Unidos.”	2
	Condiciones formativas	<b>Cu13I</b> “Participé como voluntaria un mes en un colegio ecológico de Tailandia. En Canadá conocí a un maestro a quien acompañé a una clase de arte. <b>Cu14I</b> “Fui a Londres a una feria de Colegios Internacionales como forma de networking y conocer más sobre la educación en Colegios Internacionales.” <b>Re4I</b> “Un mes en Canadá no fue suficiente y decidí quedarme en el camino de vuelta y experimentar la inmersión en una cultura e idioma diferente.” <b>Re7I</b> “[...] al regresar a España me registré de nuevo [...], para cursar un Posgrado en Bilingüismo.”	4
	Apertura a la diversidad	<b>Cu13I</b> “Participé como voluntaria un mes en un colegio ecológico de Tailandia. En Canadá conocí a un maestro a quien acompañé a una clase de arte. <b>Cu14I</b> “Fui a Londres a una feria de Colegios Internacionales como forma de networking y conocer más sobre la educación en Colegios Internacionales.”	7
Mecanismos			12

		<p><b>Cu24I</b> “Durante tres años de mi carrera trabajé en academias de idiomas enseñando inglés. Tras graduarme participé un año como Auxiliar de conversación <b>en Australia</b>, al año siguiente fui seleccionada como Profesor visitante en Estados Unidos.”</p> <p><b>Re3I</b> “Al terminar la carrera con 21 años <b>obtuve una</b> maravillosa beca del MEC para estudiar inglés <b>en el extranjero</b> durante un mes, un mes que cambió mi vida.”</p> <p><b>Re4I</b> “Un mes <b>en Canadá</b> no fue suficiente y decidí quedarme en el camino de vuelta y experimentar la inmersión en una cultura e idioma diferente.”</p> <p><b>Re8I</b> “La admisión al master llegó al mismo tiempo que una plaza como auxiliar de conversación <b>en Australia</b> y así es como pasé el curso de 2014 <b>en tres colegios de Australia Meridional</b> como asistente de profesado de Lengua Española.”</p> <p><b>Re15I</b> “Mi siguiente paso fue optar a una de las plazas de profesor visitante <b>en EEUU</b>, del programa del MEC.”</p>		
	Deseo de progreso	<b>Cu14I</b> “Fui a Londres a una feria de Colegios Internacionales como forma de networking <b>y conocer más</b> sobre la educación en Colegios Internacionales.”	1	
	Determinación	-	0	
	Toma de conciencia	<p><b>Cu14I</b> “Fui a Londres a una feria de Colegios Internacionales <b>como forma de networking</b> y conocer más sobre la educación en Colegios Internacionales.”</p> <p><b>Cu24I</b> “<b>Durante tres años de mi carrera</b> trabajé en academias de idiomas enseñando inglés. Tras graduarme participé un año como Auxiliar de conversación en Australia, <b>al año siguiente fui seleccionada como Profesor visitante en Estados Unidos.</b>”</p> <p><b>Re1I</b> “[...] soy maestra de quinto de primaria. Sin embargo, <b>si nos remontamos a 10 años atrás</b>, esa meta era muy difusa, incluso invisible.</p> <p><b>Re7I</b> “[...] al regresar a España me registré de nuevo [...], para cursar un Posgrado en Bilingüismo.”</p>	4	
<i>Fuerzas</i>	Control	<p><b>Cu13I</b> “<b>Participé como voluntaria un mes en un colegio ecológico de Tailandia.</b> En Canadá conocí a un maestro a quien acompañé a una clase de arte.</p> <p><b>Cu24I</b> “Durante tres años de mi carrera <b>trabajé en academias de idiomas</b> enseñando inglés. Tras graduarme participé <b>un año como Auxiliar de conversación</b> en Australia, <b>al año siguiente fui seleccionada como Profesor visitante en Estados Unidos.</b>”</p> <p><b>Re1I</b> “[...] soy maestra de quinto de primaria. Sin embargo, <b>si nos remontamos a 10 años atrás</b>, esa meta era muy difusa, incluso invisible.</p> <p><b>Re2I</b> “Tenía 18 años y desconocía; primero mi potencial o capacidades; y segundo, cómo funcionaba el mundo laboral [...].”</p> <p><b>Re3I</b> “Al terminar la carrera con 21 años <b>obtuve una</b> maravillosa <b>beca del MEC</b> para estudiar inglés en el extranjero <b>durante un mes</b>, un mes que cambió mi vida.”</p> <p><b>Re4I</b> “Un mes en Canadá no fue suficiente y decidí quedarme en el camino de vuelta y experimentar la inmersión</p>	8	15

		en una cultura e idioma diferente.” <b>Re7I</b> “[...] al regresar a España me registré de nuevo [...], para cursar un <b>Posgrado en Bilingüismo.</b> ” <b>Re8I</b> “La admisión al master llegó al mismo tiempo que una plaza como auxiliar de conversación en Australia y así es como pasé el <b>curso de 2014 en tres colegios</b> de Australia Meridional <b>como asistente de profesado de Lengua Española.</b> ”	
Participación		<b>Cu13I</b> ‘Participé como voluntaria <b>un mes en un colegio ecológico de Tailandia.</b> En Canadá conocí a un maestro a quien acompañé a una clase de arte. <b>Cu14I</b> ‘Fui a Londres a una feria de Colegios Internacionales <b>como forma de networking</b> y conocer más sobre la educación en Colegios Internacionales.’ <b>Re7I</b> “[...] al regresar a España me registré de nuevo [...], para cursar un <b>Posgrado en Bilingüismo.</b> ” <b>Re15I</b> ‘Mi siguiente paso fue optar a una de las plazas de profesor visitante <b>en EEUU, del programa del MEC.</b> ’	4
Confianza		<b>Re8I</b> “La admisión al master llegó al mismo tiempo que una plaza como auxiliar de conversación en Australia y así es como pasé el curso de 2014 <b>en tres colegios</b> de Australia Meridional <b>como asistente de profesado de Lengua Española.</b> ”	1
Curiosidad		<b>Cu14I</b> ‘Fui a Londres a una feria de Colegios Internacionales como forma de networking <b>y conocer más sobre la educación en Colegios Internacionales.</b> ’ <b>Re1I</b> “[...] soy maestra de quinto de primaria. Sin embargo, <b>si nos remontamos a 10 años atrás</b> , esa meta era muy difusa, incluso invisible.	2
Seguridad		-	0

Tabla 5.75.

*Datos del Sujeto I, relativos a rasgos de la capacidad de adaptación y atributos de la adaptabilidad, desde la óptica del nivel de la reflexividad “descriptivo” y respecto a la dimensión “declarativa” de las informaciones satélites de la acción. Su intensidad*

NIVEL DESCRIPTIVO		DIMENSIÓN DECLARATIVA		
		SUJETO I		
CATEGORÍAS Y SUBCATEGORÍAS DE ANÁLISIS		UNIDADES DE REGISTRO		INTENSIDAD
Criterios	Motivación	Cu9I “Participé en eventos extracurriculares <b>después de mi horario de trabajo</b> [...]” Cu12I “Participé en seminarios de formación.” Cu13I “Participé como voluntaria un mes en un colegio ecológico de Tailandia. En Canadá conocí a un maestro a quien acompañé a una clase de arte. Re15I “Mi siguiente paso fue optar a una de las plazas de profesor visitante en EEUU, del programa del MEC.”	4	
	Perspicacia	Re4I “Un mes en Canadá no fue suficiente y decidí quedarme en el camino de vuelta y <b>experimentar la inmersión en una cultura e idioma diferente.</b> ” Re7I “[...] al regresar a España <b>me registré de nuevo</b> [...], para cursar un Posgrado en Bilingüismo.” Re15I “Mi siguiente paso fue optar a una de las plazas de profesor visitante en EEUU, del programa del MEC.”	3	12
	Compromiso	Re4I “Un mes en Canadá no fue suficiente y <b>decidí quedarme en el camino de vuelta y experimentar la inmersión en una cultura e idioma diferente.</b> ” Re7I “[...] al regresar a España <b>me registré de nuevo</b> [...], para cursar un Posgrado en Bilingüismo.” Re15I “Mi siguiente paso fue optar a una de las plazas de profesor visitante en EEUU, del programa del MEC.”	3	
	Condiciones formativas	Re7I “[...] al regresar a España <b>me registré de nuevo</b> [...], para cursar un Posgrado en Bilingüismo.” Re15I “Mi siguiente paso fue optar a una de las plazas de profesor visitante en EEUU, del programa del MEC.”	2	
Mecanismos	Apertura a la diversidad	Cu10I “Colaboré con otros profesores [...]” Cu13I “Participé como voluntaria un mes en un colegio ecológico de Tailandia. En Canadá conocí a un maestro a quien acompañé a una clase de arte. Re15I “Mi siguiente paso fue optar a una de las plazas de profesor visitante en EEUU, del programa del MEC.”	3	10

	Deseo de progreso	<b>Re7I</b> “[...] al regresar a España <b>me registré de nuevo</b> [...], para cursar un Posgrado en Bilingüismo.”	1	
	Determinación	<b>Cu9I</b> “Participé en eventos extracurriculares después de mi horario de trabajo [...]” <b>Cu12I</b> “Participé en seminarios de formación.” <b>Cu13I</b> “Participé como voluntaria un mes en un colegio ecológico de Tailandia. En Canadá conocí a un maestro a quien acompañé a una clase de arte. <b>Re4I</b> “Un mes en Canadá no fue suficiente y decidí quedarme en el camino de vuelta y experimentar la inmersión en una cultura e idioma diferente.” <b>Re7I</b> “[...] al regresar a España <b>me registré de nuevo</b> [...], para cursar un Posgrado en Bilingüismo.”	5	
	Toma de conciencia	<b>Re2I</b> “Tenía 18 años y desconocía; primero mi potencial o capacidades; y segundo, cómo funcionaba el mundo laboral [...].”	1	
	Control	<b>Re2I</b> “Tenía 18 años y desconocía; primero mi potencial o capacidades; y segundo, cómo funcionaba el mundo laboral [...].”	1	
<i>Fuerzas</i>	Participación	<b>Cu9I</b> “Participé en eventos extracurriculares después de mi horario de trabajo [...]” <b>Cu12I</b> “Participé en seminarios de formación.” <b>Cu13I</b> “Participé como voluntaria un mes en un colegio ecológico de Tailandia. En Canadá conocí a un maestro a quien acompañé a una clase de arte. <b>Cu24I</b> “Durante tres años de mi carrera trabajé en academias de idiomas enseñando inglés. Tras graduarme participé un año como Auxiliar de conversación en Australia, al año siguiente fui seleccionada como Profesor visitante en Estados Unidos.” <b>Re7I</b> “[...] al regresar a España <b>me registré de nuevo</b> [...], para cursar un Posgrado en Bilingüismo.” <b>Re15I</b> “Mi siguiente paso fue optar a una de las plazas de profesor visitante en EEUU, del programa del MEC.”	6	12
		-	0	
	Confianza		2	
	Curiosidad	<b>Re7I</b> “[...] al regresar a España <b>me registré de nuevo</b> [...], para cursar un Posgrado en Bilingüismo.” <b>Cu12I</b> “Participé en seminarios de formación.”	3	
	Seguridad	<b>Re2I</b> “Tenía 18 años y desconocía; primero mi potencial o capacidades; y segundo, cómo funcionaba el mundo laboral [...].” <b>Re4I</b> “Un mes en Canadá no fue suficiente y decidí quedarme en el camino de vuelta y experimentar la inmersión en una cultura e idioma diferente.” <b>Re15I</b> “Mi siguiente paso fue optar a una de las plazas de profesor visitante en EEUU, del programa del MEC.”		

Tabla 5.76.

Datos del Sujeto I, relativos a rasgos de la capacidad de adaptación y atributos de la adaptabilidad, desde la óptica del nivel de la reflexividad “descriptivo” y respecto a la dimensión “procedimental” de las informaciones satélites de la acción. Su intensidad

NIVEL DESCRIPTIVO		DIMENSIÓN PROCEDIMENTAL	
		SUJETO I	
CATEGORÍAS Y SUBCATEGORÍAS DE ANÁLISIS		UNIDADES DE REGISTRO	INTENSIDAD
Criterios	Motivación	-	0
	Perspicacia	Re2I “Tenía 18 años y desconocía; primero mi potencial o capacidades; y segundo, <b>cómo funcionaba el mundo laboral</b> [...]”	1
	Compromiso	-	0
	Condiciones formativas	-	0
Mecanismos	Apertura a la diversidad	Re2I “Tenía 18 años y desconocía; primero mi potencial o capacidades; y segundo, <b>cómo funcionaba el mundo laboral</b> [...]”	1
	Deseo de progreso	-	0
	Determinación	Re8I “La admisión al master llegó <b>al mismo tiempo que</b> una plaza como auxiliar de conversación en Australia <b>y así es como pasé</b> el curso de 2014 en tres colegios de Australia Meridional como asistente de profesado de Lengua Española.”	1
	Toma de conciencia	-	0
Fuerzas	Control	Re8I “La admisión al master llegó <b>al mismo tiempo que</b> una plaza como auxiliar de conversación en Australia <b>y así es como pasé</b> el curso de 2014 en tres colegios de Australia Meridional como asistente de profesado de Lengua Española.”	1
	Participación	-	0
	Confianza	Re8I “La admisión al master llegó <b>al mismo tiempo que</b> una plaza como auxiliar de conversación en Australia <b>y así es como pasé</b> el curso de 2014 en tres colegios de Australia Meridional como asistente de profesado de Lengua Española.”	1
	Curiosidad	Re2I “Tenía 18 años y desconocía; primero mi potencial o capacidades; y segundo, <b>cómo funcionaba el mundo laboral</b> [...]”	1
	Seguridad	Re8I “La admisión al master llegó <b>al mismo tiempo que</b> una plaza como auxiliar de conversación en Australia <b>y así es como pasé</b> el curso de 2014 en tres colegios de Australia Meridional como asistente de profesado de Lengua Española.”	1

Tabla 5.77.

Datos del Sujeto I, relativos a rasgos de la capacidad de adaptación y atributos de la adaptabilidad, desde la óptica del nivel de la reflexividad “descriptivo” y respecto a la dimensión “intencional” de las informaciones satélites de la acción Su intensidad

NIVEL DESCRIPTIVO		DIMENSIÓN INTENCIONAL	
		SUJETO I	
CATEGORÍAS Y SUBCATEGORÍAS DE ANÁLISIS		UNIDADES DE REGISTRO	INTENSIDAD
Criterios	Motivación	<b>Re4I</b> “Un mes en Canadá no fue suficiente y <b>decidí quedarme</b> en el camino de vuelta y <b>experimentar</b> la inmersión en una cultura e idioma diferente.”	1
	Perspicacia	<b>Re4I</b> “Un mes en Canadá no fue suficiente y <b>decidí quedarme</b> en el camino de vuelta y <b>experimentar</b> la inmersión en una cultura e idioma diferente.”	1
	Compromiso	<b>Re7I</b> “[...] al regresar a España me registré de nuevo [...], <b>para cursar un Posgrado en Bilingüismo.</b> ”	1
	Condiciones formativas	<b>Re3I</b> “Al terminar la carrera con 21 años obtuve una maravillosa beca del MEC <b>para estudiar inglés en el extranjero</b> durante un mes, un mes que cambió mi vida.” <b>Re4I</b> “Un mes en Canadá no fue suficiente y <b>decidí quedarme</b> en el camino de vuelta y <b>experimentar</b> la inmersión en una cultura e idioma diferente.” <b>Re7I</b> “[...] al regresar a España me registré de nuevo [...], <b>para cursar un Posgrado en Bilingüismo.</b> ”	3
	Apertura a la diversidad	<b>Re3I</b> “Al terminar la carrera con 21 años obtuve una maravillosa beca del MEC <b>para estudiar inglés en el extranjero</b> durante un mes, un mes que cambió mi vida.” <b>Re4I</b> “Un mes en Canadá no fue suficiente y <b>decidí quedarme</b> en el camino de vuelta y <b>experimentar</b> la inmersión en una cultura e idioma diferente.”	2
Mecanismos	Deseo de progreso	<b>Re3I</b> “Al terminar la carrera con 21 años obtuve una maravillosa beca del MEC <b>para estudiar inglés en el extranjero</b> durante un mes, un mes que cambió mi vida.” <b>Re4I</b> “Un mes en Canadá no fue suficiente y <b>decidí quedarme</b> en el camino de vuelta y <b>experimentar</b> la inmersión en una cultura e idioma diferente.” <b>Re7I</b> “[...] al regresar a España me registré de nuevo [...], <b>para cursar un Posgrado en Bilingüismo.</b> ”	3
	Determinación	<b>Re4I</b> “Un mes en Canadá no fue suficiente y <b>decidí quedarme</b> en el camino de vuelta y <b>experimentar</b> la inmersión en una cultura e idioma diferente.”	1
	Toma de conciencia	-	0
	Control	-	0
Fuerzas	Participación	<b>Re3I</b> “Al terminar la carrera con 21 años obtuve una maravillosa beca del MEC <b>para estudiar inglés en el</b>	3

		<b>extranjero</b> durante un mes, un mes que cambió mi vida.” <b>Re4I</b> “Un mes en Canadá no fue suficiente y <b>decidí quedarme</b> en el camino de vuelta y <b>experimentar</b> la inmersión en una cultura e idioma diferente.” <b>Re7I</b> “[...] al regresar a España me registré de nuevo [...], para cursar un Posgrado en Bilingüismo.”	
Confianza		-	0
Curiosidad		<b>Re4I</b> “Un mes en Canadá no fue suficiente y <b>decidí quedarme</b> en el camino de vuelta y <b>experimentar</b> la inmersión en una cultura e idioma diferente.”	1
Seguridad		<b>Re4I</b> “Un mes en Canadá no fue suficiente y <b>decidí quedarme</b> en el camino de vuelta y <b>experimentar</b> la inmersión en una cultura e idioma diferente.”	1

Tabla 5.78.

Datos del Sujeto I, relativos a rasgos de la capacidad de adaptación y atributos de la adaptabilidad, desde la óptica del nivel de la reflexividad “descriptivo” y respecto a la dimensión “evaluativa” de las informaciones satélites de la acción Su intensidad

NIVEL DESCRIPTIVO		DIMENSIÓN EVALUATIVA SUJETO I	INTENSIDAD
CATEGORÍAS Y SUBCATEGORÍAS DE ANÁLISIS	UNIDADES DE REGISTRO		
Criterios	Motivación	<b>Re1I</b> “[...] soy maestra de quinto de primaria. <b>Sin embargo</b> , si nos remontamos a 10 años atrás, <b>esa meta era muy difusa, incluso invisible.</b> <b>Re4I</b> “Un mes en Canadá <b>no fue suficiente</b> y decidí quedarme en el camino de vuelta y experimentar la inmersión en una cultura e idioma diferente.”	2
	Perspicacia	<b>Re3I</b> “Al terminar la carrera con 21 años obtuve una <b>maravillosa</b> beca del MEC para estudiar inglés en el extranjero durante un mes, <b>un mes que cambió mi vida.</b> ”	1
	Compromiso	-	0
	Condiciones formativas	<b>Cu24I</b> “Durante tres años de mi carrera trabajé en academias de idiomas enseñando inglés. <b>Tras graduarme</b> participé un año como Auxiliar de conversación en Australia, al año siguiente fui seleccionada como Profesor visitante en Estados Unidos.”	1
Mecanismos	Apertura a la	-	0
			3

	diversidad		
	Deseo de progreso	-	0
	Determinación	-	0
	Toma de conciencia	<p><b>Cu24I</b> “Durante tres años de mi carrera trabajé en academias de idiomas enseñando inglés. <b>Tras graduarme</b> participé un año como Auxiliar de conversación en Australia, al año siguiente fui seleccionada como Profesor visitante en Estados Unidos.”</p> <p><b>Re3I</b> “Al terminar la carrera con 21 años obtuve una <b>maravillosa</b> beca del MEC para estudiar inglés en el extranjero durante un mes, <b>un mes que cambió mi vida.</b>”</p> <p><b>Re4I</b> “Un mes en Canadá <b>no fue suficiente</b> y decidí quedarme en el camino de vuelta y experimentar la inmersión en una cultura e idioma diferente.”</p>	3
<i>Fuerzas</i>	Control	<p><b>Re3I</b> “Al terminar la carrera con 21 años obtuve una <b>maravillosa</b> beca del MEC para estudiar inglés en el extranjero durante un mes, <b>un mes que cambió mi vida.</b>”</p> <p><b>Re4I</b> “Un mes en Canadá <b>no fue suficiente</b> y decidí quedarme en el camino de vuelta y experimentar la inmersión en una cultura e idioma diferente.”</p>	2
	Participación	-	0
	Confianza	-	0
	Curiosidad	-	0
	Seguridad	<p><b>Cu24I</b> “Durante tres años de mi carrera trabajé en academias de idiomas enseñando inglés. <b>Tras graduarme</b> participé un año como Auxiliar de conversación en Australia, al año siguiente fui seleccionada como Profesor visitante en Estados Unidos.”</p> <p><b>Re1I</b> “[...] soy maestra de quinto de primaria. <b>Sin embargo</b>, si nos remontamos a 10 años atrás, <b>esa meta era muy difusa, incluso invisible.</b></p> <p><b>Re3I</b> “Al terminar la carrera con 21 años obtuve una <b>maravillosa</b> beca del MEC para estudiar inglés en el extranjero durante un mes, <b>un mes que cambió mi vida.</b>”</p>	3

- *En la óptica del nivel de la reflexividad “narrativo”*

*Tabla 5.79.*

*Datos del Sujeto I, relativos a rasgos de la capacidad de adaptación y atributos de la adaptabilidad, desde la óptica del nivel de la reflexividad “narrativo” y respecto a la dimensión “contextual” de las informaciones satélites de la acción Su intensidad*

NIVEL NARRATIVO		DIMENSIÓN CONTEXTUAL	
		SUJETO I	
CATEGORÍAS Y SUBCATEGORÍAS DE ANÁLISIS		UNIDADES DE REGISTRO	INTENSIDAD
<i>Criterios</i>	Motivación	-	0
	Perspicacia	-	0
	Compromiso	-	0
	Condiciones formativas	<b>Cu23I</b> “Bastante. Un mes sí un mes no en el último año.”	1
<i>Mecanismos</i>	Apertura a la diversidad	-	0
	Deseo de progreso	-	0
	Determinación	-	0
	Toma de conciencia	<b>Cu23I</b> “Bastante. Un mes sí un mes no en el último año.”	1
<i>Fuerzas</i>	Control	-	0
	Participación	-	
	Confianza	-	
	Curiosidad	-	
	Seguridad	-	

Tabla 5.80.

Datos del Sujeto I, relativos a rasgos de la capacidad de adaptación y atributos de la adaptabilidad, desde la óptica del nivel de la reflexividad “narrativo” y respecto a la dimensión “declarativa” de las informaciones satélites de la acción Su intensidad

NIVEL NARRATIVO		DIMENSIÓN DECLARATIVA		
		SUJETO I		
CATEGORÍAS Y SUBCATEGORÍAS DE ANÁLISIS		UNIDADES DE REGISTRO	INTENSIDAD	
Criterios	Motivación	<b>Re10I</b> “Me apasionaba saber que había desarrollado mi inglés hasta tal nivel que podía utilizarlo en un entorno laboral, y personal.”	1	
	Perspicacia	<b>Cu11I</b> “Observé clases de varios profesores y deseé ser observada como forma de evaluación y mejora de mi actividad docente.” <b>Re5I</b> “Inglaterra es un país frío y gris, pero cada día sentía una especie de adrenalina que me hacía querer seguir descubriendo más y más sobre esa ciudad y sus gentes, diversas e interesantes para mí.” <b>Re11I</b> “Me abrió puertas de trabajo en el extranjero y me acercaba a más personas y más culturas diferentes, lo cual me hacía realizarme personalmente.” <b>Re16I</b> “Toda la instrucción del profesorado se controla exhaustivamente, [...].”	4	5
	Compromiso	-	0	
	Condiciones formativas	-	0	
Mecanismos	Apertura a la diversidad	<b>Cu11I</b> “Observé clases de varios profesores y deseé ser observada como forma de evaluación y mejora de mi actividad docente.” <b>Re5I</b> “Inglaterra es un país frío y gris, pero cada día sentía una especie de adrenalina que me hacía querer seguir descubriendo más y más sobre esa ciudad y sus gentes, diversas e interesantes para mí.” <b>Re6I</b> “Ese aprendizaje diario sobre idioma, culturas, tradiciones, e historia diferentes me hizo buscar más oportunidades que me permitieran trabajar al mismo tiempo que podía viajar.” <b>Re10I</b> “Me apasionaba saber que había desarrollado mi inglés hasta tal nivel que podía utilizarlo en un entorno laboral, y personal.” <b>Re11I</b> “Me abrió puertas de trabajo en el extranjero y me acercaba a más personas y más culturas diferentes, lo cual me hacía realizarme personalmente.”	5	7
	Deseo de progreso	<b>Cu11I</b> “Observé clases de varios profesores y deseé ser observada como forma de evaluación y mejora de mi actividad docente.”	1	
	Determinación	-	0	
	Toma de conciencia	<b>Re16I</b> “Toda la instrucción del profesorado se controla exhaustivamente, [...].”	1	
Fuerzas	Control	<b>Cu11I</b> “Observé clases de varios profesores y deseé ser observada como forma de evaluación y mejora de mi	1	4

	actividad docente.”		
Participación	-	0	
Confianza	-	0	
Curiosidad	<b>Re5I</b> “Inglaterra es un país frío y gris, pero cada día sentía una especie de adrenalina que me hacía querer seguir descubriendo más y más sobre esa ciudad y sus gentes, diversas e interesantes para mí.”	1	
Seguridad	<b>Re10I</b> “Me apasionaba saber que había desarrollado mi inglés hasta tal nivel que podía utilizarlo en un entorno laboral, y personal.” <b>Re11I</b> “Me abrió puertas de trabajo en el extranjero y me acercaba a más personas y más culturas diferentes, lo cual me hacía realizarme personalmente.”	2	

Tabla 5.81.

Datos del Sujeto I, relativos a rasgos de la capacidad de adaptación y atributos de la adaptabilidad, desde la óptica del nivel de la reflexividad “narrativo” y respecto a la dimensión “procedimental” de las informaciones satélites de la acción Su intensidad

NIVEL NARRATIVO		DIMENSIÓN PROCEDIMENTAL	
		SUJETO I	
CATEGORÍAS Y SUBCATEGORÍAS DE ANÁLISIS		UNIDADES DE REGISTRO	INTENSIDAD
Criterios	Motivación	-	0
	Perspicacia	<b>Cu2I</b> “[...] siempre deseó mejorar mi competencia didáctica, participando en cursos de formación, trabajando con otros profesores o realizando observaciones y pidiendo ser observada.”	1
	Compromiso	<b>Re6I</b> “Ese aprendizaje diario sobre idioma, culturas, tradiciones, e historia diferentes me hizo buscar más oportunidades que me permitieran trabajar al mismo tiempo que podía viajar.”	1
	Condiciones formativas	<b>Re6I</b> “Ese aprendizaje diario sobre idioma, culturas, tradiciones, e historia diferentes me hizo buscar más oportunidades que me permitieran trabajar al mismo tiempo que podía viajar.”	1
Mecanismos	Apertura a la diversidad	<b>Cu2I</b> “[...] siempre deseó mejorar mi competencia didáctica, participando en cursos de formación, trabajando con otros profesores o realizando observaciones y pidiendo ser observada.” <b>Re6I</b> “Ese aprendizaje diario sobre idioma, culturas, tradiciones, e historia diferentes me hizo buscar más oportunidades que me permitieran trabajar al mismo tiempo que podía viajar.”	2
	Deseo de progreso	<b>Cu2I</b> “[...] siempre deseó mejorar mi competencia didáctica, participando en cursos de formación, trabajando con otros profesores o realizando observaciones y pidiendo ser observada.”	1

	Determinación	-	0	
	Toma de conciencia	<b>Cu11I</b> “Observé clases de varios profesores y desee ser observada <b>como forma de evaluación</b> y mejora de mi actividad docente.”	1	
<i>Fuerzas</i>	Control	-	0	2
	Participación	<b>Cu2I</b> “[...] siempre deseo mejorar mi competencia didáctica, <b>participando en cursos de formación</b> , trabajando con otros profesores o realizando observaciones y pidiendo ser observada.”	1	
	Confianza	-	0	
	Curiosidad	-	0	
	Seguridad	<b>Cu11I</b> “Observé clases de varios profesores y desee ser observada <b>como forma de evaluación</b> y mejora de mi actividad docente.”	1	

Tabla 5.82.

*Datos del Sujeto I, relativos a rasgos de la capacidad de adaptación y atributos de la adaptabilidad, desde la óptica del nivel de la reflexividad “narrativo” y respecto a la dimensión “intencional” de las informaciones satélites de la acción Su intensidad*

NIVEL NARRATIVO		DIMENSIÓN INTENCIONAL SUJETO I	INTENSIDAD
CATEGORÍAS Y SUBCATEGORÍAS DE ANÁLISIS		UNIDADES DE REGISTRO	
<i>Criterios</i>	Motivación	<b>Re5I</b> “Inglaterra es un país frío y gris, pero cada día sentía una especie de adrenalina que <b>me hacía querer seguir descubriendo más y más sobre esa ciudad y sus gentes, diversas e interesantes para mí.</b> ” <b>Re6I</b> “Ese aprendizaje diario sobre idioma, culturas, tradiciones, e historia diferentes <b>me hizo buscar más oportunidades que me permitieran trabajar</b> al mismo tiempo que podía viajar.” <b>Re13I</b> “Tenía claro que si quería ser una buena maestra eso no lo iba a conseguir en una biblioteca estudiando para oposiciones, <b>entonces preparé mis papeles para hacer un master</b> en Inglaterra y solicité varias ofertas de trabajo y <b>programas</b> en el extranjero.”	3
	Perspicacia	-	0
	Compromiso	<b>Re6I</b> “Ese aprendizaje diario sobre idioma, culturas, tradiciones, e historia diferentes <b>me hizo buscar más oportunidades que me permitieran trabajar</b> al mismo tiempo que podía viajar.” <b>Re13I</b> “Tenía claro que si quería ser una buena maestra eso no lo iba a conseguir en una biblioteca estudiando para oposiciones, <b>entonces preparé mis papeles para hacer un master</b> en Inglaterra y solicité varias ofertas de trabajo y	2

		<b>programas en el extranjero.”</b>		
	Condiciones formativas	<b>Re13I</b> “Tenía claro que si quería ser una buena maestra eso no lo iba a conseguir en una biblioteca estudiando para oposiciones, <b>entonces preparé mis papeles para hacer un master en Inglaterra y solicité varias ofertas de trabajo y programas en el extranjero.”</b>	1	
<i>Mecanismos</i>	Apertura a la diversidad	<b>Re13I</b> “Tenía claro que si quería ser una buena maestra eso no lo iba a conseguir en una biblioteca estudiando para oposiciones, <b>entonces preparé mis papeles para hacer un master en Inglaterra y solicité varias ofertas de trabajo y programas en el extranjero.”</b>	1	
	Deseo de progreso	<b>Cu2I</b> “[...] <b>siempre deseó mejorar mi competencia didáctica</b> , participando en cursos de formación, trabajando con otros profesores o realizando observaciones y pidiendo ser observada.” <b>Cu11I</b> “Observé clases de varios profesores y deseé ser observada como forma de evaluación y <b>mejora de mi actividad docente.</b> ” <b>Re5I</b> “Inglaterra es un país frío y gris, pero cada día sentía una especie de adrenalina que <b>me hacía querer seguir descubriendo más y más sobre esa ciudad y sus gentes, diversas e interesantes para mí.</b> ”	3	7
	Determinación	<b>Re6I</b> “Ese aprendizaje diario sobre idioma, culturas, tradiciones, e historia diferentes <b>me hizo buscar más oportunidades que me permitieran trabajar</b> al mismo tiempo que podía viajar.” <b>Re13I</b> “Tenía claro que si quería ser una buena maestra eso no lo iba a conseguir en una biblioteca estudiando para oposiciones, <b>entonces preparé mis papeles para hacer un master en Inglaterra y solicité varias ofertas de trabajo y programas en el extranjero.”</b>	2	
	Toma de conciencia	<b>Re6I</b> “Ese aprendizaje diario sobre idioma, culturas, tradiciones, e historia diferentes <b>me hizo buscar más oportunidades que me permitieran trabajar</b> al mismo tiempo que podía viajar.”	1	
<i>Fuerzas</i>	Control	<b>Re6I</b> “Ese aprendizaje diario sobre idioma, culturas, tradiciones, e historia diferentes <b>me hizo buscar más oportunidades que me permitieran trabajar</b> al mismo tiempo que podía viajar.”	1	
	Participación	<b>Re6I</b> “Ese aprendizaje diario sobre idioma, culturas, tradiciones, e historia diferentes <b>me hizo buscar más oportunidades que me permitieran trabajar</b> al mismo tiempo que podía viajar.” <b>Re13I</b> “Tenía claro que si quería ser una buena maestra eso no lo iba a conseguir en una biblioteca estudiando para oposiciones, <b>entonces preparé mis papeles para hacer un master en Inglaterra y solicité varias ofertas de trabajo y programas en el extranjero.”</b>	2	
	Confianza	-	0	8
	Curiosidad	<b>Cu2I</b> “[...] <b>siempre deseó mejorar mi competencia didáctica</b> , participando en cursos de formación, trabajando con otros profesores o realizando observaciones y pidiendo ser observada.” <b>Re5I</b> “Inglaterra es un país frío y gris, pero cada día sentía una especie de adrenalina que <b>me hacía querer seguir descubriendo más y más sobre esa ciudad y sus gentes, diversas e interesantes para mí.</b> ” <b>Re6I</b> “Ese aprendizaje diario sobre idioma, culturas, tradiciones, e historia diferentes <b>me hizo buscar más oportunidades que me permitieran trabajar</b> al mismo tiempo que podía viajar.”	3	
	Seguridad	<b>Re6I</b> “Ese aprendizaje diario sobre idioma, culturas, tradiciones, e historia diferentes <b>me hizo buscar más oportunidades que</b>	2	

		<p>me permitieran trabajar al mismo tiempo que podía viajar.”</p> <p>Re13I “Tenía claro que si quería ser una buena maestra eso no lo iba a conseguir en una biblioteca estudiando para oposiciones, entonces preparé mis papeles para hacer un master en Inglaterra y solicité varias ofertas de trabajo y programas en el extranjero.”</p>	
--	--	--	--

Tabla 5.83.

Datos del Sujeto I, relativos a rasgos de la capacidad de adaptación y atributos de la adaptabilidad, desde la óptica del nivel de la reflexividad “narrativo” y respecto a la dimensión “evaluativa” de las informaciones satélites de la acción Su intensidad

NIVEL NARRATIVO		DIMENSIÓN EVALUATIVA	SUJETO I	
CATEGORÍAS Y SUBCATEGORÍAS DE ANÁLISIS		UNIDADES DE REGISTRO	INTENSIDAD	
Criterios	Motivación	Re11I “Me abrió puertas de trabajo en el extranjero y me acercaba a más personas y más culturas diferentes, <b>lo cual me hacía realizarme personalmente.</b> ”	1	
	Perspicacia	Cu27I “Segundo, la <b>responsabilidad que me han dado</b> en los centros educativos donde he trabajado.” Cu29I “Cuarto, el <b>apoyo por parte de los centros donde he trabajado</b> con formación de profesorado.”	2	
	Compromiso	Cu27I “Segundo, la responsabilidad que me han dado en <b>los centros educativos donde he trabajado.</b> ” Cu29I “Cuarto, el apoyo por parte de <b>los centros donde he trabajado</b> con formación de profesorado.” Re13I “Tenía claro que si quería ser una buena maestra eso no lo iba a conseguir en una biblioteca estudiando para oposiciones, entonces preparé mis papeles para hacer un master en Inglaterra y solicité varias ofertas de trabajo y programas en el extranjero.”	3	8
	Condiciones formativas	Cu26I “La existencia de <b>programas de movilidad internacional</b> para profesorado.” Re13I “Tenía claro que si quería ser una buena maestra <b>eso no lo iba a conseguir en una biblioteca estudiando para oposiciones</b> , entonces preparé mis papeles para hacer un master en Inglaterra y solicité varias ofertas de trabajo y programas en el extranjero.”	2	
Mecanismos	Apertura a la diversidad	Cu26I “La existencia de <b>programas de movilidad internacional</b> para profesorado.” Cu28I “Tercero, un <b>ambiente de trabajo positivo y colaborativo con el resto de docentes [...]</b> ” Cu30I “Por último, como rasgo de mi personalidad, la curiosidad o <b>ambición por conocer varios sistemas educativos, diferentes formas de trabajo y metodologías.</b> ”	4	12

		<b>Re5I</b> “Inglaterra es un país frío y gris, pero cada día <b>sentía una especie de adrenalina</b> que me hacía querer seguir descubriendo <b>más y más sobre esa ciudad y sus gentes, diversas e interesantes para mí.</b> ”		
	Deseo de progreso	<b>Cu30I</b> “Por último, como rasgo de mi personalidad, la curiosidad o ambición por <b>conocer varios sistemas educativos, diferentes formas de trabajo y metodologías.</b> ”	1	
	Determinación	-	0	
	Toma de conciencia	<b>Cu23I</b> “ <b>Bastante.</b> Un mes sí un mes no en el último año.” <b>Cu27I</b> “Segundo, la responsabilidad <b>que me han dado en los centros educativos donde he trabajado.</b> ” <b>Cu28I</b> “Tercero, un ambiente de trabajo <b>positivo y colaborativo con el resto de docentes [...]</b> ” <b>Cu29I</b> “Cuarto, el apoyo <b>por parte de los centros donde he trabajado</b> con formación de profesorado.” <b>Cu30I</b> “ <b>Por último, como rasgo de mi personalidad,</b> la curiosidad o ambición por conocer varios sistemas educativos, diferentes formas de trabajo y metodologías.” <b>Re5I</b> “Inglaterra es un país frío y gris, pero cada día <b>sentía una especie de adrenalina</b> que me hacía querer seguir descubriendo <b>más y más</b> sobre esa ciudad y sus gentes, <b>diversas e interesantes para mí.</b> ” <b>Re13I</b> “ <b>Tenía claro que si quería ser una buena maestra eso no lo iba a conseguir en una biblioteca estudiando para oposiciones,</b> entonces preparé mis papeles para hacer un master en Inglaterra y solicité varias ofertas de trabajo y programas en el extranjero.”	7	
<b>Fuerzas</b>	Control	<b>Cu27I</b> “Segundo, la responsabilidad <b>que me han dado en los centros educativos donde he trabajado.</b> ” <b>Cu29I</b> “Cuarto, el apoyo por parte de <b>los centros donde he trabajado</b> con formación de profesorado.” <b>Re13I</b> “ <b>Tenía claro que</b> si quería ser una buena maestra eso no lo iba a conseguir en una biblioteca estudiando para oposiciones, entonces preparé mis papeles para hacer un master en Inglaterra y solicité varias ofertas de trabajo y programas en el extranjero.”	3	9
	Participación	-	0	
	Confianza	-	0	
	Curiosidad	<b>Cu30I</b> “ <b>Por último, como rasgo de mi personalidad, la curiosidad</b> o ambición por <b>conocer</b> varios sistemas educativos, diferentes formas de trabajo y metodologías.”	1	
	Seguridad	<b>Cu23I</b> “ <b>Bastante.</b> Un mes sí un mes no en el último año.” <b>Cu27I</b> “ <b>Segundo, la responsabilidad</b> que me han dado en los centros educativos donde he trabajado.” <b>Cu28I</b> “ <b>Tercero, un ambiente de trabajo</b> positivo y colaborativo con el resto de docentes [...]” <b>Cu29I</b> “ <b>Cuarto, el apoyo</b> por parte de los centros donde he trabajado con formación de profesorado.” <b>Re13I</b> “ <b>Tenía claro que si quería ser una buena maestra eso no lo iba a conseguir en una biblioteca estudiando para oposiciones,</b> entonces preparé mis papeles para hacer un master en Inglaterra y solicité varias ofertas de trabajo y programas en el extranjero.”	5	

- *En la óptica del nivel de la reflexividad “valorativo”*

Tabla 5.84.

*Datos del Sujeto I, relativos a rasgos de la capacidad de adaptación y atributos de la adaptabilidad, desde la óptica del nivel de la reflexividad “valorativo” y respecto a la dimensión “contextual” de las informaciones satélites de la acción Su intensidad*

NIVEL VALORATIVO		DIMENSIÓN CONTEXTUAL SUJETO I	INTENSIDAD
CATEGORÍAS Y SUBCATEGORÍAS DE ANÁLISIS		UNIDADES DE REGISTRO	
Criterios	Motivación	Cu18I “[...] tengo interés en trabajar en Colegios Internacionales, y el sistema educativo español, currículo español y metodologías utilizadas no disfrutan de la misma fama y oportunidades que si hubiera recibido mi formación en algún país anglosajón [...]”	1
	Perspicacia	Re9I “El choque cultural que experimenté en Estados Unidos fue duro, pero el enriquecimiento cultural [...] fue infinito.” Re14I “[...] Tengo la desventaja de que no valoran mis estudios de España como si los hubiera realizado en UK, Norte América, o Australia, pero lo que sí puedo hacer ahora es conseguir formación y experiencia profesional [...]”	2
	Compromiso	Cu3I “[...] valoro la competencia en trabajo en equipo, ya que es una competencia que he apreciado en los tres centros de Australia donde trabajé y observando su efecto positivo a la hora de motivar e involucrar a su alumnado [...]” Cu17I “Trabajar como maestra de Educación Primaria en el extranjero. Continuar formándome. Hacer contactos con profesorado y colegios y conocer otros proyectos educativos. No dejar que la timidez, miedo, pereza me evite participar.”	2
	Condiciones formativas	-	0
Mecanismos	Apertura a la diversidad	Cu3I “[...] valoro la competencia en trabajo en equipo, ya que es una competencia que he apreciado en los tres centros de Australia donde trabajé y observando su efecto positivo a la hora de motivar e involucrar a su alumnado [...]” Cu16I “[...] deseo desarrollarme como buena profesional [...] primero en el extranjero y después en España [...]” Cu17I “Trabajar como maestra de Educación Primaria en el extranjero. Continuar formándome. Hacer	6
			7

		<p>contactos con profesorado y colegios y conocer otros proyectos educativos. No dejar que la timidez, miedo, pereza me evite participar.”</p> <p><b>Cu18I</b> “[...] tengo interés en trabajar en <b>Colegios Internacionales</b>, y el sistema educativo español, currículo español y metodologías utilizadas no disfrutan de la misma fama y oportunidades que si hubiera recibido mi formación en <b>algún país anglosajón</b> [...].”</p> <p><b>Re9I</b> “El choque cultural que experimenté en <b>Estados Unidos</b> fue duro, pero el enriquecimiento cultural [...] fue infinito.”</p> <p><b>Re14I</b> “[...] Tengo la desventaja de que no valoran mis estudios de España como si los hubiera realizado en <b>UK, Norte América, o Australia</b>, pero lo que sí puedo hacer ahora es conseguir formación y experiencia profesional [...].”</p>		
	Deseo de progreso	<p><b>Cu18I</b> “[...] tengo interés en trabajar en <b>Colegios Internacionales</b>, y el sistema educativo español, currículo español y metodologías utilizadas no disfrutan de la misma fama y oportunidades que si hubiera recibido mi formación en <b>algún país anglosajón</b> [...].”</p>	1	
	Determinación	-	0	
	Toma de conciencia	-	0	
<b>Fuerzas</b>	Control	<p><b>Cu3I</b> “[...] valoro la competencia en trabajo en equipo, ya que es una competencia que he apreciado en <b>los tres centros</b> de Australia <b>donde trabajé</b> y observando su efecto positivo a la hora de motivar e involucrar a su alumnado [...].”</p> <p><b>Re12I</b> “<b>Fueron 4 años</b> de trabajo duro [...], pero al mismo tiempo <b>fueron 4 años</b> muy gratificantes, al poder aplicar mi aprendizaje y cobrar por ello; lo cual nunca había ocurrido [...].”</p>	2	4
	Participación	-	0	
	Confianza	-	0	
	Curiosidad	<p><b>Cu18I</b> “[...] tengo <b>interés</b> en trabajar en <b>Colegios Internacionales</b>, y el sistema educativo español, currículo español y metodologías utilizadas no disfrutan de la misma fama y oportunidades que si hubiera recibido mi formación en <b>algún país anglosajón</b> [...].”</p>	1	
	Seguridad	<p><b>Re12I</b> “<b>Fueron 4 años</b> de trabajo duro [...], pero al mismo tiempo <b>fueron 4 años</b> muy gratificantes, al poder aplicar mi aprendizaje y cobrar por ello; lo cual nunca había ocurrido [...].”</p>	1	

Tabla 5.85.

Datos del Sujeto I, relativos a rasgos de la capacidad de adaptación y atributos de la adaptabilidad, desde la óptica del nivel de la reflexividad “valorativo” y respecto a la dimensión “declarativa” de las informaciones satélites de la acción Su intensidad

NIVEL VALORATIVO		DIMENSIÓN DECLARATIVA SUJETO I		
CATEGORÍAS Y SUBCATEGORÍAS DE ANÁLISIS		UNIDADES DE REGISTRO	INTENSIDAD	
Criterios	Motivación	<p><b>Cu5I</b> “Competencia de aprender a aprender: Interés por la formación continua. Esfuerzo por aplicar lo aprendido en formación de profesorado. <b>Motivación por ser formada a profesorado.</b>”</p> <p><b>Cu22I</b> “<b>Implicación</b> en actividades extraescolares propuestas para el alumnado [...]”</p> <p><b>Re12I</b> “Fueron 4 años de trabajo duro [...], pero al mismo tiempo fueron 4 años muy gratificantes, <b>al poder aplicar mi aprendizaje y cobrar por ello;</b> lo cual nunca había ocurrido [...].”</p>	3	
	Perspicacia	<p><b>Cu4I</b> “[...] La competencia científica cognitiva me parece muy importante, pero también pienso que cuando el docente no sabe algo tiene la posibilidad de revisarlo o reprenderlo antes de guiar al alumnado en su aprendizaje. <b>El conocimiento está en los libros o internet,</b> pero es su gestión lo que como docente debo saber desarrollar con mi alumnado.”</p> <p><b>Cu5I</b> “Competencia de aprender a aprender: Interés por la formación continua. <b>Esfuerzo por aplicar lo aprendido en formación de profesorado.</b> Motivación por ser formada a profesorado.”</p> <p><b>Cu18I</b> “[...] tengo interés en trabajar en Colegios Internacionales, y <b>el sistema educativo español, currículo español y metodologías utilizadas</b> no disfrutan de la misma fama y oportunidades que si hubiera recibido mi formación en algún país anglosajón [...].”</p> <p><b>Re9I</b> “<b>El choque cultural que experimenté</b> en Estados Unidos fue duro, <b>pero el enriquecimiento cultural</b> [...] fue infinito.”</p> <p><b>Re14I</b> “[...] Tengo la desventaja de que no valoran mis estudios de España como si los hubiera realizado en UK, Norte América, o Australia, pero lo que sí puedo hacer ahora es conseguir formación y experiencia profesional [...].”</p>	5	10
	Compromiso	<p><b>Cu19I</b> “<b>Participación</b> en la observación a otros docentes, y ser observada durante mi docencia.”</p> <p><b>Cu22I</b> “<b>Implicación</b> en actividades extraescolares propuestas para el alumnado [...]”</p>	2	
	Condiciones formativas	-	0	
Mecanismos	Apertura a la diversidad	<b>Cu19I</b> “Participación en la <b>observación a otros docentes, y ser observada durante mi docencia.</b> ”	3	16

		<b>Cu20I</b> “Cambio de residencia y adaptación a un nuevo país y cultura, incluso en zonas rurales y remotas, por desarrollar mis competencias como docente y enriquecerme como maestra y persona. [...]” <b>Cu21I</b> “Proponer y colaborar en grupos de formación para profesorado [...]”		
	Deseo de progreso	<b>Cu5I</b> “Competencia de aprender a aprender: Interés por la formación continua. Esfuerzo por aplicar lo aprendido en formación de profesorado. Motivación por ser formada a profesorado.”	1	
	Determinación	<b>Cu20I</b> “Cambio de residencia y adaptación a un nuevo país y cultura, incluso en zonas rurales y remotas, por desarrollar mis competencias como docente y enriquecerme como maestra y persona. [...]” <b>Cu22I</b> “Implicación en actividades extraescolares propuestas para el alumnado [...]”	2	
	Toma de conciencia	<b>Cu1I</b> “[...] doy principal importancia a la competencia didáctica porque considero que si [...] utilizo la metodología, actividades y evaluación más adaptadas a las necesidades de mi alumnado y centro, y mantengo una gestión del aula, recursos y materiales correcta, el aprendizaje y éxito de mi alumnado estará asegurado.” <b>Cu3I</b> “[...] valoro la competencia en trabajo en equipo, ya que es una competencia que he apreciado en los tres centros de Australia donde trabajé y observando su efecto positivo a la hora de motivar e involucrar a su alumnado [...]” <b>Cu6I</b> “Habilidad para desarrollar en el alumnado creatividad y pensamiento crítico” <b>Cu7I</b> “Habilidades de organización y control del tiempo.” <b>Cu8I</b> “Habilidades de liderazgo.” <b>Cu18I</b> “[...] tengo interés en trabajar en Colegios Internacionales, y el sistema educativo español, currículo español y metodologías utilizadas no disfrutan de la misma fama y oportunidades que si hubiera recibido mi formación en algún país anglosajón [...].” <b>Re9I</b> “El choque cultural que experimenté en Estados Unidos fue duro, pero el enriquecimiento cultural [...] fue infinito.” <b>Re12I</b> “Fueron 4 años de trabajo duro [...], pero al mismo tiempo fueron 4 años muy gratificantes, al poder aplicar mi aprendizaje y cobrar por ello; lo cual nunca había ocurrido [...].” <b>Re14I</b> “[...] Tengo la desventaja de que no valoran mis estudios de España como si los hubiera realizado en UK, Norte América, o Australia, pero lo que sí puedo hacer ahora es conseguir formación y experiencia profesional [...].” <b>Re19I</b> “Sin embargo mis debilidades siguen siendo: la investigación, diagnóstico y evaluación; la realización y ejecución de propuestas, la competencia organizativa y de gestión del Centro.”	10	
<b>Fuerzas</b>	Control	-	0	
	Participación	<b>Cu19I</b> “Participación en la observación a otros docentes, y ser observada durante mi docencia.” <b>Cu21I</b> “Proponer y colaborar en grupos de formación para profesorado [...]” <b>Cu22I</b> “Implicación en actividades extraescolares propuestas para el alumnado [...]”	3	<b>10</b>

	Confianza	<b>Cu20I</b> “Cambio de residencia y adaptación a un nuevo país y cultura, incluso en zonas rurales y remotas, por desarrollar mis competencias como docente y enriquecerme como maestra y persona. [...]” <b>Re9I</b> “El choque cultural que experimenté en Estados Unidos fue duro, pero el enriquecimiento cultural [...] fue infinito.”	2	
	Curiosidad	<b>Re14I</b> “[...] Tengo la desventaja de que no valoran mis estudios de España como si los hubiera realizado en UK, Norte América, o Australia, pero lo que sí puedo hacer ahora es conseguir formación y experiencia profesional [...].”	1	
	Seguridad	<b>Cu3I</b> “[...] valoro la competencia en trabajo en equipo, ya que es una competencia que he apreciado en los tres centros de Australia donde trabajé y observando su efecto positivo a la hora de motivar e involucrar a su alumnado [...]” <b>Re12I</b> “Fueron 4 años de trabajo duro [...], pero al mismo tiempo fueron 4 años muy gratificantes, al poder aplicar mi aprendizaje y cobrar por ello; lo cual nunca había ocurrido [...].” <b>Re14I</b> “[...] Tengo la desventaja de que no valoran mis estudios de España como si los hubiera realizado en UK, Norte América, o Australia, pero lo que sí puedo hacer ahora es conseguir formación y experiencia profesional [...].” <b>Re19I</b> “Sin embargo mis debilidades siguen siendo: la investigación, diagnóstico y evaluación; la realización y ejecución de propuestas, la competencia organizativa y de gestión del Centro.”	4	

Tabla 5.86.

Datos del Sujeto I, relativos a rasgos de la capacidad de adaptación y atributos de la adaptabilidad, desde la óptica del nivel de la reflexividad “valorativo” y respecto a la dimensión “procedimental” de las informaciones satélites de la acción Su intensidad

NIVEL VALORATIVO		DIMENSIÓN PROCEDIMENTAL	
		SUJETO I	
CATEGORÍAS Y SUBCATEGORÍAS DE ANÁLISIS		UNIDADES DE REGISTRO	INTENSIDAD
Criterios	Motivación	-	0
	Perspicacia	Cu3I “[...] valoro la competencia en trabajo en equipo, ya que es una competencia que he apreciado en los tres centros de Australia donde trabajé y <b>observando su efecto positivo a la hora de motivar e involucrar a su alumnado [...]</b> ”	1
	Compromiso	-	0
	Condiciones formativas	-	0
Mecanismos	Apertura a la diversidad	Cu3I “[...] valoro la competencia en trabajo en equipo, ya que es una competencia que he apreciado en los tres centros de Australia donde trabajé y <b>observando su efecto positivo a la hora de motivar e involucrar a su alumnado [...]</b> ”	1
	Deseo de progreso	-	0
	Determinación	-	0
	Toma de conciencia	-	0
Fuerzas	Control	-	0
	Participación	-	0
	Confianza	-	0
	Curiosidad	Cu3I “[...] valoro la competencia en trabajo en equipo, ya que es una competencia que he apreciado en los tres centros de Australia donde trabajé y <b>observando su efecto positivo a la hora de motivar e involucrar a su alumnado [...]</b> Re12I “Fueron 4 años de trabajo duro [...], pero al mismo tiempo fueron 4 años muy gratificantes, al poder aplicar mi aprendizaje y cobrar por ello; lo cual nunca había ocurrido [...].”	2
	Seguridad	Re12I “Fueron 4 años de trabajo duro [...], pero al mismo tiempo fueron 4 años muy gratificantes, al poder aplicar mi aprendizaje y cobrar por ello; lo cual nunca había ocurrido [...].”	1

Tabla 5.87.

Datos del Sujeto I, relativos a rasgos de la capacidad de adaptación y atributos de la adaptabilidad, desde la óptica del nivel de la reflexividad “valorativo” y respecto a la dimensión “intencional” de las informaciones satélites de la acción Su intensidad

NIVEL VALORATIVO		DIMENSIÓN INTENCIONAL SUJETO I		
CATEGORÍAS Y SUBCATEGORÍAS DE ANÁLISIS			UNIDADES DE REGISTRO	INTENSIDAD
Criterios	Motivación	<p><b>Cu16I</b> “[...] deseo desarrollarme como buena profesional [...] primero en el extranjero y después en España [...]”</p> <p><b>Cu17I</b> “Trabajar como maestra de Educación Primaria en el extranjero. <b>Continuar formándome. Hacer contactos con profesorado y colegios y conocer otros proyectos educativos. No dejar que la timidez, miedo, pereza me evite participar.</b>”</p> <p><b>Cu18I</b> “[...] tengo interés en trabajar en Colegios Internacionales, y el sistema educativo español, currículo español y metodologías utilizadas no disfrutan de la misma fama y oportunidades que si hubiera recibido mi formación en algún país anglosajón [...].”</p>	3	4
	Perspicacia	-	0	
	Compromiso	<b>Cu17I</b> “Trabajar como maestra de Educación Primaria en el extranjero. <b>Continuar formándome. Hacer contactos con profesorado y colegios y conocer otros proyectos educativos. No dejar que la timidez, miedo, pereza me evite participar.</b> ”	1	
	Condiciones formativas	-	0	
Mecanismos	Apertura a la diversidad	<b>Cu17I</b> “Trabajar como maestra de Educación Primaria en el extranjero. Continuar formándome. <b>Hacer contactos con profesorado y colegios y conocer otros proyectos educativos. No dejar que la timidez, miedo, pereza me evite participar.</b> ”	1	8
	Deseo de progreso	<p><b>Cu16I</b> “[...] deseo desarrollarme como buena profesional [...] primero en el extranjero y después en España [...]”</p> <p><b>Cu17I</b> “Trabajar como maestra de Educación Primaria en el extranjero. <b>Continuar formándome. Hacer contactos con profesorado y colegios y conocer otros proyectos educativos. No dejar que la timidez, miedo, pereza me evite participar.</b>”</p> <p><b>Cu18I</b> “[...] tengo interés en trabajar en Colegios Internacionales, y el sistema educativo español, currículo español y metodologías utilizadas no disfrutan de la misma fama y oportunidades que si hubiera recibido mi formación en algún país anglosajón [...].”</p>	5	

		<b>Cu20I</b> “Cambio de residencia y adaptación a un nuevo país y cultura, incluso en zonas rurales y remotas, <b>por desarrollar mis competencias como docente y enriquecerme como maestra y persona.</b> [...]” <b>Re20I</b> “[...] me gustaría mejorar mi competencia didáctica [...]”		
Determinación		<b>Cu17I</b> “Trabajar como maestra de Educación Primaria en el extranjero. Continuar formándome. Hacer contactos con profesorado y colegios y conocer otros proyectos educativos. <b>No dejar que la timidez, miedo, pereza me evite participar.</b> ”	1	
Toma de conciencia		<b>Re20I</b> “[...] me gustaría mejorar mi competencia didáctica [...]”	1	
Fuerzas	Control	<b>Cu16I</b> “[...] deseo <b>desarrollarme como buena profesional</b> [...] primero en el extranjero y después en España [...]” <b>Cu20I</b> “Cambio de residencia y adaptación a un nuevo país y cultura, incluso en zonas rurales y remotas, <b>por desarrollar mis competencias como docente y enriquecerme como maestra y persona.</b> [...]”	2	7
	Participación	<b>Cu17I</b> “Trabajar como maestra de Educación Primaria en el extranjero. <b>Continuar formándome. Hacer contactos con profesorado y colegios y conocer otros proyectos educativos. No dejar que la timidez, miedo, pereza me evite participar.</b> ”	1	
	Confianza	<b>Cu17I</b> “Trabajar como maestra de Educación Primaria en el extranjero. Continuar formándome. Hacer contactos con profesorado y colegios y conocer otros proyectos educativos. <b>No dejar que la timidez, miedo, pereza me evite participar.</b> ”	1	
	Curiosidad	<b>Cu20I</b> “Cambio de residencia y adaptación a un nuevo país y cultura, incluso en zonas rurales y remotas, <b>por desarrollar mis competencias como docente y enriquecerme como maestra y persona.</b> [...]” <b>Re20I</b> “[...] me gustaría mejorar mi competencia didáctica [...]”	2	
	Seguridad	<b>Cu17I</b> “Trabajar como maestra de Educación Primaria en el extranjero. <b>Continuar formándome. Hacer contactos con profesorado y colegios y conocer otros proyectos educativos. No dejar que la timidez, miedo, pereza me evite participar.</b> ”	1	

Tabla 5.88.

Datos del Sujeto I, relativos a rasgos de la capacidad de adaptación y atributos de la adaptabilidad, desde la óptica del nivel de la reflexividad “valorativo” y respecto a la dimensión “evaluativa” de las informaciones satélites de la acción Su intensidad

NIVEL VALORATIVO		DIMENSIÓN EVALUATIVA SUJETO I	
CATEGORÍAS Y SUBCATEGORÍAS DE ANÁLISIS		UNIDADES DE REGISTRO	INTENSIDAD
Criterios	Motivación	<b>Cu15I</b> “[...] porque disfruto y me divierto aprendiendo más, y cualquier oportunidad es buena para aprender algo.” <b>Re14I</b> “[...] Tengo la desventaja de que no valoran mis estudios de España como si los hubiera realizado en UK, Norte América, o Australia, pero lo que sí puedo hacer ahora es conseguir formación y experiencia profesional [...].”	2
	Perspicacia	<b>Cu11I</b> “[...] doy principal importancia a la competencia didáctica porque considero que si [...] utilizo la metodología, actividades y evaluación más adaptadas a las necesidades de mi alumnado y centro, y mantengo una gestión del aula, recursos y materiales correcta, el aprendizaje y éxito de mi alumnado estará asegurado.” <b>Cu4I</b> “[...] La competencia científica cognitiva me parece muy importante, pero también pienso que cuando el docente no sabe algo tiene la posibilidad de revisarlo o reprenderlo antes de guiar al alumnado en su aprendizaje. El conocimiento está en los libros o internet, pero es su gestión lo que como docente debo saber desarrollar con mi alumnado.” <b>Cu18I</b> “[...] tengo interés en trabajar en Colegios Internacionales, y el sistema educativo español, currículo español y metodologías utilizadas no disfrutan de la misma fama y oportunidades que si hubiera recibido mi formación en algún país anglosajón [...].” <b>Re14I</b> “[...] Tengo la desventaja de que no valoran mis estudios de España como si los hubiera realizado en UK, Norte América, o Australia, pero lo que sí puedo hacer ahora es conseguir formación y experiencia profesional [...].”	4
	Compromiso	<b>Cu11I</b> “[...] doy principal importancia a la competencia didáctica porque considero que si [...] utilizo la metodología, actividades y evaluación más adaptadas a las necesidades de mi alumnado y centro, y mantengo una gestión del aula, recursos y materiales correcta, el aprendizaje y éxito de mi alumnado estará asegurado.” <b>Cu25I</b> “Participación. Compromiso y dedicación”	2
	Condiciones formativas	<b>Cu16I</b> “[...] deseo desarrollarme como buena profesional [...] primero en el extranjero y después en España [...]” <b>Re14I</b> “[...] Tengo la desventaja de que no valoran mis estudios de España como si los hubiera realizado en UK, Norte América, o Australia, pero lo que sí puedo hacer ahora es conseguir formación y experiencia profesional [...].”	2
Mecanismos	Apertura a la diversidad	<b>Cu15I</b> “[...] porque disfruto y me divierto aprendiendo más, y cualquier oportunidad es buena para aprender algo.”	1
	Deseo de progreso	<b>Cu15I</b> “[...] porque disfruto y me divierto aprendiendo más, y cualquier oportunidad es buena para aprender	2

		<p>algo.”</p> <p><b>Re14I</b> “[...] Tengo la desventaja de que no valoran mis estudios de España como si los hubiera realizado en UK, Norte América, o Australia, <b>pero lo que sí puedo hacer ahora es conseguir formación y experiencia profesional [...]</b>”.</p>		
	Determinación	<p><b>Cu11I</b> “[...] doy principal importancia a la competencia didáctica <b>porque considero que si [...] utilizo</b> la metodología, actividades y evaluación más adaptadas a las necesidades de mi alumnado y centro, <b>y mantengo</b> una gestión del aula, recursos y materiales correcta, el aprendizaje y éxito de mi alumnado <b>estará asegurado.</b>”</p> <p><b>Cu25I</b> “Participación. <i>Compromiso y dedicación</i>”</p>	2	
	Toma de conciencia	<p><b>Cu4I</b> “[...] La competencia científica cognitiva me parece muy importante, <b>pero también pienso que cuando el docente no sabe algo tiene la posibilidad de revisarlo o reprenderlo antes de guiar al alumnado en su aprendizaje.</b> El conocimiento está en los libros o internet, <b>pero es su gestión lo que como docente debo saber desarrollar con mi alumnado.</b>”</p> <p><b>Cu18I</b> “[...] tengo interés en trabajar en Colegios Internacionales, y el sistema educativo español, currículo español y metodologías utilizadas <b>no disfrutan de la misma fama y oportunidades que si hubiera recibido mi formación en algún país anglosajón [...]</b>”</p> <p><b>Cu20I</b> “Cambio de residencia y adaptación a un nuevo país y cultura, <b>incluso en zonas rurales y remotas</b>, por desarrollar mis competencias como docente y enriquecerme como maestra y persona. [...]”</p> <p><b>Re9I</b> “El choque cultural que experimenté en Estados Unidos <b>fue duro</b>, pero el enriquecimiento cultural [...] <b>fue infinito.</b>”</p> <p><b>Re12I</b> “Fueron 4 años <b>de trabajo duro</b> [...], pero al mismo tiempo fueron 4 años <b>muy gratificantes</b>, al poder aplicar mi aprendizaje y cobrar por ello; <b>lo cual nunca había ocurrido [...]</b>”</p> <p><b>Re14I</b> “[...] Tengo la desventaja de que no valoran mis estudios de España como si los hubiera realizado en UK, Norte América, o Australia, <b>pero lo que sí puedo hacer ahora es conseguir formación y experiencia profesional [...]</b>”.</p> <p><b>Re17I</b> “[...] el excesivo trabajo que se nos exige por parte de la administración hace que no podamos dedicar tiempo a tareas más relacionadas con nuestra práctica docente.”</p> <p><b>Re18I</b> “[...] <b>si tuviera que responder de nuevo</b> el cuestionario [...] <b>me puntuaría</b> con la máxima puntuación en: <b>gestión del conocimiento, programación, gestión del aula, recursos y materiales, promoción de la convivencia, mediación, resolución de conflictos, control de la convivencia, conocimiento de las tecnologías.</b>”</p>	8	
<i>Fuerzas</i>	Control	<p><b>Cu16I</b> “[...] deseo desarrollarme como buena profesional [...] <b>primero</b> en el extranjero y <b>después</b> en España [...]”</p> <p><b>Cu25I</b> “Participación. <i>Compromiso y dedicación</i>”</p> <p><b>Re12I</b> “Fueron 4 años <b>de trabajo duro</b> [...], pero al mismo tiempo fueron 4 años <b>muy gratificantes</b>, al poder aplicar mi aprendizaje y cobrar por ello; <b>lo cual nunca había ocurrido [...]</b>”</p> <p><b>Re17I</b> “[...] el excesivo <b>trabajo</b> que se nos exige por parte de la administración hace que no podamos <b>dedicar</b> tiempo a tareas más relacionadas con <b>nuestra práctica docente.</b>”</p>	4	19
	Participación	<p><b>Cu25I</b> “Participación. <i>Compromiso y dedicación</i>”</p> <p><b>Re14I</b> “[...] Tengo la desventaja de que no valoran mis estudios de España como si los hubiera realizado en UK, Norte América, o Australia, <b>pero lo que sí puedo hacer ahora es conseguir formación y experiencia profesional [...]</b>”.</p>	2	

	Confianza	<b>Cu20I</b> “Cambio de residencia y adaptación a un nuevo país y cultura, <b>incluso en zonas rurales y remotas</b> , por desarrollar mis competencias como docente y enriquecerme como maestra y persona. [...]” <b>Re12I</b> “Fueron 4 años <b>de trabajo duro</b> [...], pero al mismo tiempo fueron 4 años <b>muy gratificantes</b> , al poder aplicar mi aprendizaje y cobrar por ello; <b>lo cual nunca había ocurrido</b> [...].”	2
	Curiosidad	<b>Cu11I</b> “[...] doy principal importancia a la competencia didáctica <b>porque considero que si [...] utilizo</b> la metodología, actividades y evaluación más adaptadas a las necesidades de mi alumnado y centro, <b>y mantengo</b> una gestión del aula, recursos y materiales correcta, el aprendizaje y éxito de mi alumnado <b>estará asegurado.</b> ” <b>Cu15I</b> “[...] porque disfruto y me divierto aprendiendo más, y <b>cualquier oportunidad es buena para aprender algo.</b> ” <b>Re14I</b> “[...] Tengo la desventaja de que no valoran mis estudios de España como si los hubiera realizado en UK, Norte América, o Australia, <b>pero lo que sí puedo hacer ahora es conseguir formación y experiencia profesional</b> [...].” <b>Re17I</b> “[...] el excesivo trabajo que se nos exige por parte de la administración hace que no podamos <b>dedicar tiempo</b> a tareas más relacionadas con nuestra práctica docente.” <b>Re18I</b> “[...] <b>si tuviera que responder de nuevo el cuestionario</b> [...] me puntuaría <b>con la máxima puntuación</b> en: gestión del conocimiento, programación, gestión del aula, recursos y materiales, promoción de la convivencia, mediación, resolución de conflictos, control de la convivencia, conocimiento de las tecnologías.”	5
	Seguridad	<b>Cu3I</b> “[...] valoro la competencia en trabajo en equipo, <b>ya que es una competencia que he apreciado</b> en los tres centros de Australia donde trabajé y observando su efecto positivo a la hora de motivar e involucrar a su alumnado [...]” <b>Cu16I</b> “[...] deseo desarrollarme como buena profesional [...] <b>primero</b> en el extranjero y <b>después</b> en España [...]” <b>Cu20I</b> “Cambio de residencia y adaptación a un nuevo país y cultura, <b>incluso en zonas rurales y remotas</b> , por desarrollar mis competencias como docente y enriquecerme como maestra y persona. [...]” <b>Re9I</b> “El choque cultural que experimenté en Estados Unidos <b>fue duro</b> , pero el enriquecimiento cultural [...] <b>fue infinito.</b> ” <b>Re12I</b> “Fueron 4 años <b>de trabajo duro</b> [...], pero al mismo tiempo fueron 4 años <b>muy gratificantes</b> , al poder aplicar mi aprendizaje y cobrar por ello; <b>lo cual nunca había ocurrido</b> [...].” <b>Re18I</b> “[...] <b>si tuviera que responder de nuevo el cuestionario</b> [...] me puntuaría <b>con la máxima puntuación</b> en: gestión del conocimiento, programación, gestión del aula, recursos y materiales, promoción de la convivencia, mediación, resolución de conflictos, control de la convivencia, conocimiento de las tecnologías.”	6

### 5.5.2.3. Presentación de los valores de los resultados del Sujeto I. Diagrama de barras y Diagrama polar

En virtud de la pertinencia de presentar los valores resultantes de la intensidad como regla de recuento de las unidades de registro, nos servimos de las potencialidades, por una parte del Diagrama de barras –Gráfico 5.7.– para los valores relativos a los rasgos de la capacidad de adaptación; y por otra, del Diagrama polar –Gráfico 5.8.– para los valores relativos a los atributos de la adaptabilidad.

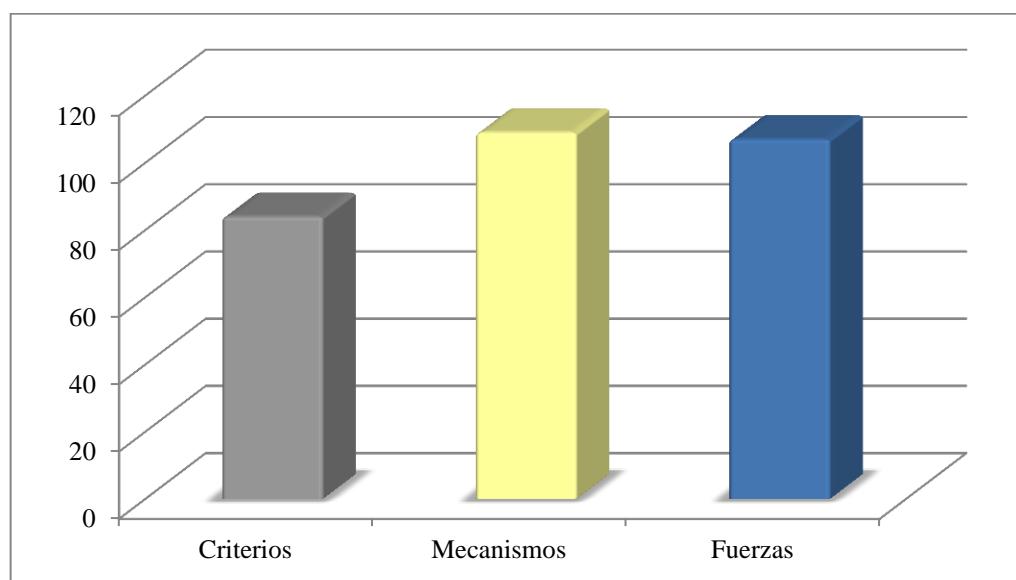


Gráfico 5.7. Diagrama de barras de los valores relativos a los rasgos la capacidad de adaptación en el Sujeto I

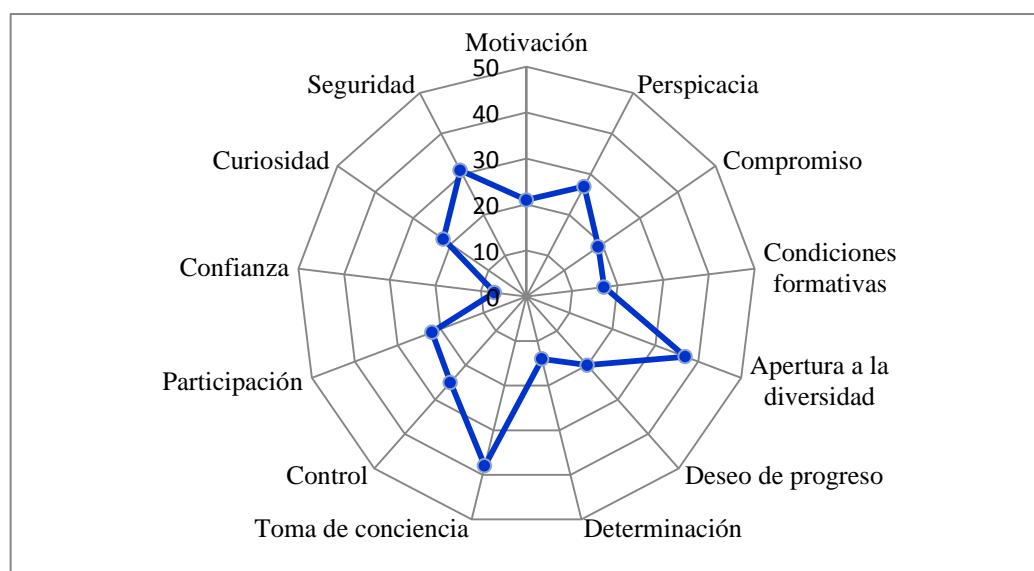


Gráfico 5.8. Diagrama polar de los valores relativos a los atributos de la adaptabilidad en el Sujeto I

### 5.5.3. Fase 3. Análisis de contenido relacional: emisión de interpretaciones e inferencias

Este epígrafe comprende el análisis de contenido *relacional* correspondiente, aplicando la Lectura 3 *interpretativa-inferencial* de los resultados obtenidos del Sujeto I. Damos cuenta de las características del factor clave de la adaptación en cuanto a:

Características de: *potencial estructural de la capacidad de adaptación (por sus rasgos); equilibrio de los atributos de la adaptabilidad; estado del sistema del organismo conductual y del sistema de la personalidad y; tendencia hacia la excelencia en su DP docente.*

Se presenta haciendo uso de la parte del *Esquema interpretativo* –anticipado en el Cuadro 4.17.–, articulado en torno a las posiciones meta-descriptiva y meta-narrativa adoptadas por el investigador:

- la meta-descriptiva, en relación con *LOS VALORES DE LA PRESENCIA DE LA CAPACIDAD DE ADAPTACIÓN Y LOS ATRIBUTOS DE LA ADAPTABILIDAD [ESTADO IDEAL RELATIVO INDIVIDUAL]*, y
  - la meta-narrativa, en relación con *LA DIRECCIÓN CUALITATIVA DE ADECUACIÓN DE LAS DIMENSIONES (SOCIO)ACADÉMICA Y (SOCIO)PERSONAL, VINCULADAS RESPECTIVAMENTE AL SISTEMA DEL ORGANISMO CONDUCTUAL Y AL SISTEMA DE LA PERSONALIDAD (CON REFERENCIA EVENTUAL A LOS DESCRIPTORES DEL METAMARCO)*
- 
- *Lectura 3 interpretativa-inferencial de los resultados del Sujeto I desde el Esquema interpretativo*

### **Sujeto I**

---

#### **POSICIÓN META-DESCRIPTIVA**

- *El potencial estructural de la capacidad de adaptación del Sujeto I*  
(Muy alto potencial – alto potencial – bajo potencial – muy bajo potencial)
- *El equilibrio de los atributos de la adaptabilidad de su adaptabilidad*  
(Mucho equilibrio – suficiente equilibrio – escaso equilibrio – nulo equilibrio).

*En relación con:*

- *LOS VALORES DE LA PRESENCIA DE LA CAPACIDAD DE ADAPTACIÓN Y LOS ATRIBUTOS DE LA ADAPTABILIDAD [ESTADO IDEAL RELATIVO INDIVIDUAL]*

*DIAGRAMA DE BARRAS  
DIAGRAMA POLAR  
BIODATA*

A la luz de los valores procedentes de la aplicación de la intensidad como regla de recuento de los datos:

•*El potencial estructural de la capacidad de adaptación* del Sujeto I es *alto*. Se observa así en el Diagrama de barras –Gráfico 5.7.–, especialmente ante los valores que marca el rasgo **Mecanismos** seguido del rasgo **Fuerzas**, si bien se esperaría poder observar –en todos los rasgos– valores más homogéneos reveladores del equilibrio de los atributos de la adaptabilidad.

•*El equilibrio de los atributos de la adaptabilidad* del Sujeto I es *escaso*. Se observa así en el Diagrama polar –Gráfico 5.8.–, ante los valores que marcan los atributos muy por debajo, ante todo, del denominado **Toma de conciencia** seguido de la **Apertura a la diversidad**.

El estado ideal relativo individual del factor clave adaptación del Sujeto I, que se encuentra en la etapa de trayectoria profesional que denominamos *Ingreso a la profesión* –4 años y 3 meses en su puesto de trabajo como docente *de* y *en* LE en Educación Secundaria Obligatoria–, se muestra, por lo tanto, a través del *alto potencial estructural de su capacidad de adaptación* y del *escaso equilibrio de los atributos de su adaptabilidad*, siendo la **Toma de conciencia** y la **Apertura a la diversidad** los atributos dominantes.

Lo cual se corrobora si distribuimos los valores totales procedentes de la aplicación de la regla de recuento citada (número de informaciones sobre las dimensiones satélites de la acción/Unidades de registro), desde cada nivel de reflexividad.

Sujeto I	NIVELES DE LA REFLEXIVIDAD	INTENSIDAD DE LAS DIMENSIONES SATÉLITES DE LA ACCIÓN				
		-C/	-D/	-P/	-I/	-E/
	Descriptivo	35	34	7	17	12
	Narrativo	2	16	9	21	29
	Valorativo	16	36	5	19	42

Se observa así, además, que esos atributos dominantes **Toma de conciencia** y **Apertura a la diversidad** presiden el nivel de la reflexividad valorativo, ante el valor total de intensidad que corresponde a las dimensiones satélites de la acción **-E/** (Evaluativa) (*Tabla 5.88.*) y **-D/** (Declarativa) (*Tabla 5.85.*) por lo que éstas comportan. Y, en ese mismo sentido, se observa también la presencia de estos atributos en los niveles de reflexividad descriptivo y narrativo, ante los valores significativos que corresponden a las dimensiones **-D/** (Declarativa) (*Tablas 5.75. y 5.80.*), **-E/** (Evaluativa) (*Tablas 5.78. y 5.83.*), **-I/** (Intencional) (*Tablas 5.77. y 5.82.*) y **-C/** (Contextual) (*Tablas 5.74. y 5.79.*) por lo que éstas igualmente comportan.

### POSICIÓN META-NARRATIVA

- *El estado de los sistemas del organismo conductual y de la personalidad del Sujeto I*  
(Muy adecuado – adecuado – poco adecuado – nada adecuado).
- *La tendencia hacia la excelencia (calidad) en su DP docente*  
(Muy alta tendencia – alta tendencia – baja tendencia – muy baja tendencia)

En relación con:

- *LA DIRECCIÓN CUALITATIVA DE ADECUACIÓN DE LAS DIMENSIONES (SOCIO)ACADÉMICA Y (SOCIO)PERSONAL, VINCULADAS RESPECTIVAMENTE AL SISTEMA DEL ORGANISMO CONDUCTUAL Y AL SISTEMA DE LA PERSONALIDAD (CON REFERENCIA EVENTUAL A LOS DESCRIPTORES DEL METAMARCO)*

**BIODATA**

DATOS RESULTADO DE LA APLICACIÓN DE LOS SECTORES 1 Y 2 DE CATEGORÍAS DE ANÁLISIS

De este Sujeto I, que se encuentra en la etapa de trayectoria profesional que denominamos *Ingreso a la profesión* –4 años y 3 meses en su puesto de trabajo como docente *de y en LE* en Educación Secundaria Obligatoria–, podemos exponer que:

- *El estado de su sistema del organismo conductual* en relación con los datos por los que se caracteriza su dimensión (socio)académica es *muy adecuado* (*Tablas 5.67. a 5.72.*)

✓ Sucede que:

-se ha inscrito en cinco Ámbitos de Formación (AFC) de entre los ocho planteados como propios para estos especialistas (*Tabla 5.68.*);

-escoge –para el relativo alto número de acciones de formación que emprende– el carácter presencial y *on line* y modalidad variada (*Tabla 5.68.*);

-atribuye, cualitativa y cuantitativamente, bastante importancia a las distintas competencias profesionales (CPD) del repertorio que se plantea como propio para los docentes *de y en LE*, coincidiendo en algunos casos con su nivel de logro, sobre todo en las competencias funcionales (CF) (*Tablas 6.69. y 5.70.*);

-ha llevado a cabo acciones para desarrollarse profesionalmente, de entre las que precisa en **Cu14I** seis referidas a la colaboración, observación entre iguales, participación en seminarios, *networking* y exploración de otras culturas académicas, manifestando en **Cu15I** “...porque disfruto y me divierto aprendiendo más, y cualquier oportunidad es buena para aprender algo” (*Tabla 5.71.*)

✓ Ha mejorado cinco competencias (*Tabla 5.71.*), de entre las diez planteadas, siendo una de ellas la actualización de la Competencia comunicativa y lingüística, tras la obtención del nivel de dominio de la lengua inglesa (C2) que data en 2014 (*Tabla 5.72.*)

✓ En todo caso, expresa su deseo de trabajar como maestra en el extranjero y continuar formándose, hacer contactos y conocer nuevos proyectos, entre otros, siendo evidente su carencial **Confianza**, que se palia en cierto modo con la **Toma de conciencia**

y la **Apertura a la diversidad**, seguidos de la **Seguridad** y la **Perspicacia** y de manifestaciones como **Cu16I** “...deseo desarrollarme como buena profesional” (Tabla 5.71.); lo que contribuye a este estado muy adecuado.

- *El estado del sistema de la personalidad* en relación con los datos por los que se caracteriza su dimensión (socio)personal es *muy adecuado*. (Tablas 5.73. a 5.88.)

✓ Los atributos dominantes **Toma de conciencia** y **Apertura a la diversidad** del rasgo Mecanismos, se ven complementados –en todos los niveles de la reflexividad– por la presencia relativamente dominante de atributos de los rasgos Criterios, Mecanismos y Fuerzas. Dado que, de forma particular:

a) Cuando nos situamos en la dimensión contextual, se ven complementados por el atributo que les sigue con más valor, el **Control**, como expone a título ilustrativo en **Cu13I** “*Participé...un mes en un colegio...*”, **Cu24I** “*...trabajé en academias...un año como Auxiliar...*”, **Re2I** “*Tenía 18 años...*”, **Re3I** “*...obtuve una beca del MEC...*” o en **Re8I** “*...pasé el curso de 2014 en tres colegios...*” (Tabla 5.74.)

b) Cuando nos situamos en la dimensión declarativa, se ven complementados por los atributos que les siguen con más valor:

-La **Perspicacia**, como se expone a modo de ejemplo en **Cu11I** “*Observé clases de...*” o en **Re5I** “*descubriendo...sobre esa ciudad y sus gentes...*” (Tabla 5.80.), así como en **Cu4I** “*El conocimiento está en...*”, **Cu5I** “*...aplicar lo aprendido...*” o en **Re9I** “*El choque cultural que experimenté... el enriquecimiento cultural...*” (Tabla 5.85.).

-La **Participación**, como se recoge en **Cu9I** “*Participé en...*”, **Cu13I** “*Participé como...*”, **Cu24I** “*...participé un año...*” o en **Re7I** “*...me registré de nuevo...*” (Tabla 5.75.).

c) Cuando nos situamos en la dimensión procedural, se ven complementados por los atributos que les siguen con más valor:

-La **Curiosidad**, como manifiesta en **Re2I** “*...cómo funcionaba el mundo laboral*” (Tabla 5.76.) o en **Cu3I** “*...observando su efecto...*” (Tabla 5.86.).

-La **Perspicacia**, como podemos observar en **Re2I** “*...cómo funcionaba el mundo laboral*” (Tabla 5.76.), **Cu2I** “*...realizando observaciones y pidiendo ser observada*” (Tabla 5.81.) o en **Cu3I** “*...observando su efecto positivo a la hora de...*” (Tabla 5.86.).

-La **Seguridad**, como expresa en **Re8I** “...llegó al mismo tiempo que...” (Tabla 5.76.), **Cu11I** “...como forma de evaluación” (Tabla 5.81.) y en **Re12I** “...pero al mismo tiempo...” (Tabla 5.86.).

d) Cuando nos situamos en la dimensión intencional, se ven complementados por los atributos que les siguen con más valor:

-El **Deseo de progreso**, como se expone a título ilustrativo en **Re3I** “...para estudiar inglés...”, **Re7I** “para cursar un Posgrado...” (Tabla 5.77.); **Cu2I** “siempre deseo mejorar...”, **Re5I** “...me hacía querer seguir...” (Tabla 5.82.); **Cu17I** “Continuar formándome...”, **Cu18I** “tengo interés en trabajar...” o en **Re20I** “me gustaría mejorar...” (Tabla 5.87.).

-La **Motivación**, como observamos en **Re4I** “decidí quedarme...” (Tabla 5.77.); **Re6I** “...me hizo buscar más oportunidades...”, **Re13I** “...preparé mis papeles...y solicité varias ofertas de trabajo...” (Tabla 5.82.); **Cu16I** “deseo desarrollarme...”, **Cu17I** “Hacer contactos...y conocer...” (Tabla 5.87.).

e) Cuando nos situamos en la dimensión evaluativa, se ve complementado por el atributo que le sigue con más valor, la **Seguridad**, como se recoge en **Cu24I** “...Tras graduarme...”, **Re1I** “...esa meta era muy difusa, incluso invisible”, **Re3I** “...un mes que cambió mi vida” (Tabla 5.78.); **Cu23I** “Bastante”, **Re13I** “Tenía claro que...” (Tabla 5.83.); **Cu20I** “...incluso en zonas...”, **Re12I** “...lo cual nunca había ocurrido...” o en **Re18I** “...me puntuaría con la máxima puntuación en...” (Tabla 5.88.).

✓ Los atributos dominantes **Toma de conciencia** y **Apertura a la diversidad**, junto a otros como la **Seguridad**, la **Perspicacia** o el **Control** son entonces los que en cierta medida palian sus atributo carencial (**Confianza**); contribuyendo así a este estado muy adecuado. Se palia además desde la dimensión declarativa, a modo de ejemplo, en **Re19I** “mis debilidades siguen siendo...” (Tabla 5.85.).

- *La tendencia hacia la excelencia (calidad) en su DP docente*, desde estas interpretaciones, es *muy alta*, ante los atributos relativamente dominantes de los rasgos **Mecanismos** y **Fuerzas**. Y, más aún, porque si aplicamos los descriptores 1.2., 2.1., 2.2., 3.2. y 3.3. del *metamarco* modelizado (Cuadro 3.9. del Capítulo 3), difícilmente se podría caracterizar a este Sujeto en la etapa de Ingreso a la Profesión, sino en la de Estabilización y compromiso. Si bien, por el carácter que encierra el atributo dominante **Toma de conciencia** y el atributo carencial **Confianza**, se esperaría una forma de organización de la adaptabilidad aún más orientada a la optimización del DP.

## 5.6. El tratamiento de la información del Sujeto L

Como corresponde, este apartado contiene el acceso a las informaciones relativas al Sujeto L. Se articula en torno a las indicaciones de los epígrafes y subepígrafes que para este apartado 5.6. se referencian a continuación:

<b>5.6.1. Fase 1.</b> Análisis de contenido estructural y organizativo. Factores del desarrollo profesional del docente <i>de</i> y <i>en</i> LE <i>Lectura 1 intuitiva en relación con el Sector 0 de categorías de análisis. Datos del Sujeto L</i>	
<b>5.6.2. Fase 2.</b> Análisis de contenido temático: rasgos de la capacidad de adaptación y atributos de la adaptabilidad	<b>5.6.2.1. Lectura 2</b> exploratoria por la aplicación del Sector 1 de categorías de análisis <b>5.6.2.2. Lectura 2</b> exploratoria por la aplicación del Sector 2 de categorías de análisis <b>5.6.2.3. Presentación de los valores de los resultados del Sujeto L. Diagrama de barras y Diagrama polar</b>
<b>5.6.3. Fase 3.</b> Análisis de contenido relacional. Interpretaciones e inferencias <i>Lectura 3 interpretativo-inferencial, desde el Esquema interpretativo y su complemento inferencial</i>	

### 5.6.1. Fase 1. Análisis de contenido estructural y organizativo. Factores del desarrollo profesional

Bajo este epígrafe exponemos el correspondiente Análisis de contenido *estructural* y *organizativo*, por el que se prepara así toda la información de la que disponemos tanto en la Unidad de Contexto Relato de Vida como en la de Cuestionario del Sujeto L. Sustentado por la que hemos denominado Lectura 1 *intuitiva*, se realiza en relación con el Sector 0 de categorías de análisis.

Orientado éste a la identificación y delimitación de los factores extrínsecos e intrínsecos del DP del docente *de* y *en* LE, permite la distribución de los datos en la confluencia de los niveles de la reflexividad descriptivo, narrativo y valorativo, con las cinco dimensiones de las informaciones satélites de la acción: Contextual, Declarativa, Procedimental, Intencional y Evaluativa, representadas por los códigos –C/-D/-P/-I/-E/

- *Lectura 1 intuitiva en relación con el Sector 0 de categorías de análisis*

### **Datos del Sujeto L**

<b>Nivel descriptivo</b>	<b>-C/-D/-P/-I/-E</b>
--------------------------	-----------------------

**Re1L** –C/ “Soy profesora de Enseñanza Secundaria en el Programa British del IES [nombre].”

**Re2L** –C/ “Imparto Ciencias Sociales, Geografía e Historia en Inglés.”

<b>Nivel narrativo</b>	<b>-C/-D/-P/-I/-E</b>
------------------------	-----------------------

**Cu1L** –D/ “[...]; es necesario implicarse en proyectos comunes, interdisciplinares (F.2) y asumir un papel de guía y líder (F.3); hay que adaptarse a las nuevas circunstancias que van surgiendo (G.1) [...]”

**Cu2L** –P/ “Trabajo y esfuerzo personal, investigando nuevas vías, buscando nuevos recursos...”

**Cu3L** –I/ “Seguir con la formación continua y el trabajo personal.”

**Re3L** –D/ “Todos los que nos metemos en este sistema –I/ buscamos trabajar en el lugar que deseamos.”

**Re4L** –D/ “La proliferación de centros con secciones bilingües nos ha facilitado movernos –P/ más rápidamente –D/ a aquéllos que nos hemos acreditado, –E/ ya que la mayoría de los compañeros veteranos no están formados en idiomas.”

**Re7L** –E/ “Todos los esfuerzos –I/ para mejorar mi inglés –E/ han salido de mi bolsillo –C/ (EOI y cursos de un mes en el Reino Unido).”

**Re8L** –D/ “[...] existen cursos –E/ excelentes –D/ de metodología CLIL. Hay una buena oferta, –E/ constante y de calidad, –C/ desde el Centro de Formación del Profesorado en Idiomas.”

**Re9L** –D/ “[...], un profesor de secundaria [...], parte de un nivel B2 estudiado en la EOI, –E/ quizás hace tiempo, por lo que no tiene la desenvoltura y la fluidez oral necesaria para desarrollar el lenguaje cotidiano del aula.”

**Re10L** –D/ “[...] las dificultades vienen cuando toca ser espontáneo por situaciones típicas del aula.”

**Re13L** –P/ “Me paso muchas horas navegando en internet buscando recursos adecuados y vídeos en YouTube.”

**Re15L** –D/ “Para los chavales con un nivel de inglés excelente, –E/ tengo carencias en el idioma, –D/ para los demás, –E/ da igual, no se enteran de casi nada.”

**Re16L** –D/ “[...] las reuniones de coordinación no son para intentar trabajar conjuntamente, sino que se utilizan para organizar los viajes e intercambios [...] –E/ están desaprovechadas, no aportan nada.”

<b>Nivel valorativo</b>	<b>-C/-D/-P/-I/-E</b>
-------------------------	-----------------------

**Cu4L** –E/ “Todo es una cuestión de voluntad y trabajo.”

**Cu5L** –E/ “Soy bastante consciente de –D/ todos los elementos que me sitúan en mi carrera profesional.”

**Re5L** –E/ “[...], no se trata solo de una cuestión de llegar –C/ a la ciudad –P/ más rápidamente, –E/ sino que también es un reto poderse desenvolverse –P/ con soltura en otro idioma –C/ en la materia correspondiente.”

**Re6L** –P/ “[...] llegamos aquí a base de mucho esfuerzo personal –E/ y poca implicación de la Consejería de Educación –D/-I/ a la hora de buscar que todos sus profesores mejoren sus competencias en idiomas.”

**Re11L –C/** “Es en esos momentos cuando –**D/** ves que tu nivel de inglés resulta insuficiente y, –**E/** esto, genera mucha inseguridad [...]”

**Re12L –E/** “[...] creo que voy a necesitar un curso escolar más para sentirme totalmente cómoda y adaptada con la enseñanza en inglés.”

**Re14L –D/** “Se puede decir que esta búsqueda forma parte de mi tiempo de ocio.”

### 5.6.2. Fase 2. Análisis de contenido temático: rasgos de la capacidad de adaptación y atributos de la adaptabilidad

Este epígrafe comprende el análisis de contenido *temático*, para obtener datos identificativos de los rasgos de la capacidad de adaptación y atributos de la adaptabilidad que se perciben y revelan del Sujeto L, tanto los que se encuentran en la Unidad de Contexto Cuestionario, como los resultantes del análisis realizado en la Fase 1. Igualmente, se acompaña de los valores de los resultados de este Sujeto, cuyas presentaciones se disponen en un Diagrama de barras y en un Diagrama polar.

#### 5.6.2.1. *Lectura 2 exploratoria por la aplicación del Sector 1 de categorías de análisis*

La aplicación del Sector 1 de categorías de análisis en la Lectura 2 *exploratoria* asegura la identificación de los rasgos citados, por cuanto que se retienen a partir de la Unidad de contexto Cuestionario (Cu) aquellos datos que son considerados como biodata, junto a los correspondientes a las determinaciones (socio)académicas y a las determinaciones (socio)personales del Sujeto L. Se encuentran en los siete soportes de unidades de registro que elaboramos en los Cuadros 4.10. a 4.16. (ver Capítulo 4).

Obtenemos así los datos que presentamos, respectivamente, en las Tablas 5.89. a 5.95.

*Tabla 5.89.  
Biodata del Sujeto L*

<b>Sujeto L</b>		
<b>Unidad de contexto Cuestionario</b>		
<i>Subunidades de contexto</i>	<i>Categorías de análisis</i>	<i>Unidades de registro</i>
Biodata (Ítems 1-7)	Franja de edad	40-50
	Sexo	Mujer
	Nacionalidad	Española
	Lenguas	Materna
		Español
		De dominio/estudio
		Inglés, francés y alemán
	De trabajo	Español e Inglés
	Titulación(es)	·Filosofía y Letras: Geografía e Historia

		.Especialista universitario en India e Irán
	Desempeño profesional	Etapa/lugar
		Educación Secundaria (Ciencias Sociales) Bachillerato (Ciencias Sociales)
	Duración	14 años
	Cambio de puesto/ocupación	Razón(es)
		Por voluntad*, por Comisión de Servicios** y por concurso***
		Nº veces
		2*, 2**, 1***

Tabla 5.90.

Datos de orden (socio)académico –AFC ítem 8– del Sujeto L

Sujeto L						
Unidad de contexto Cuestionario						
Determinaciones (socio)académicas (ítems 8-15)	Variabilidad en los ámbitos de formación continua (ítem 8)	Unidades de registro				
		Temática	Duración	Carácter	Modalidad	
		DL	Diploma in English Language, B2 level	80h	Presencial	Curso
			Certificate in English Language, B2 level	30h	Presencial	Curso
		CT	-	-	-	-
		HS	-	-	-	-
		AI	-	-	-	-
		AICLE	Content and Language Integrated Learning	30 h	Presencial	Curso
			“CLIL III: Assessment and teaching resources for the Secondary”	30 h	Semipresencial	Curso
		CI	-	-	-	-
		PE	-	-	-	-
		TIC	-	-	-	-

Tabla 5.91.

Datos de orden (socio)académico –CPD ítem 9– del Sujeto L

Sujeto L								
Unidad de contexto Cuestionario								
Determinaciones (socio)académicas (ítems 8-15)	CPD (ítem 9)	Valoración/atribución de importancia	Subcategorías	Unidades de registro				
			CC	Cualitativa	Cuantitativa	Razones		
			CC	Mucho (3)	8 (3)	Cu1L “Las competencias científicas cognitivas nos marcan el qué y cuándo enseñar; la competencia didáctica nos dice cómo enseñar; es necesario implicarse en proyectos comunes, interdisciplinares (F.2) y asumir un papel de guía y líder (F.3); hay que adaptarse a las nuevas circunstancias que van surgiendo (G.1); Profesor como comunicador (H); necesitamos el empleo de las TIC; Profesor como mediador (J).”		
			CF	Mucho (12) Bastante (4) Algo (5)	8 (12) 6 (4) 4 (5)			
			CPS	Mucho (3) Bastante (2) Algo (1)	8 (3) 6 (2) 4 (1)			
			Otras					

Tabla 5.92.

Datos de orden (socio)académico –CPD ítem 10– del Sujeto L

<b>Sujeto L</b>					
<b>Unidad de contexto Cuestionario</b>					
Subunidades de contexto	Categorías de análisis	Subcategorías	Unidades de registro		
			Cualitativa	Cuantitativa	Otras competencias
Determinaciones (socio)académicas (Ítems 8-15)	CPD (Ítem 10)	Nivel de logro	CC	Mucho (2) Bastante (1)	7 (2) 5 (1)
			CF	Mucho (18) Bastante (3)	8 (5) 7 (13) 6 (3)
			CPS	Mucho (6)	7 (6)

Tabla 5.93.

Datos de orden (socio)académico –AyP ítems 10-13– del Sujeto L

<b>Sujeto L</b>							
<b>Unidad de contexto Cuestionario</b>							
Subunidades de contexto	Categorías de análisis	Subcategorías	Unidades de registro				
			Acciones pasadas y/o presentes	Cu2L “Trabajo y esfuerzo personal, investigando nuevas vías, buscando nuevos recursos...”			
Determinaciones (socio)académicas (Ítems 8-15)	AyP (Ítem 10-13)	Razones		-			
		Competencias que han mejorado	C-C, CD, CL, Cd.				
		Pretensiones futuras	Cu3L “Seguir con la formación continua y el trabajo personal.”				
		Evaluación docente	No				
				-			

Tabla 5.94.

Datos de orden (socio)académico –CP ítems 14-15– del Sujeto L

<b>Sujeto L</b>					
<b>Unidad de contexto Cuestionario</b>					
Subunidades de contexto	Categorías de análisis	Subcategorías	Unidades de registro		
			Lengua(s)	Inglés	
Determinaciones (socio)académicas (Ítems 8-15)	CP (Ítems 14-15)	Certificación	Nivel	C1	
			Fecha	Septiembre 2016	
			Reconocimiento Perfil	No	
		Expectativas		-	

Tabla 5.95.

Datos de orden (socio)personal –ítems 16-18– del Sujeto L

<b>Sujeto L</b>					
<b>Unidad de contexto Cuestionario</b>					
Subunidades de contexto	Categorías de análisis		Unidades de registro		
			En muchas ocasiones	En algunas ocasiones	En pocas ocasiones
					Nunca

Determinaciones (socio)personales (ítems 16-18)	Implicaciones (Ítem 16-17)	Control	4	1	0	0
		Participación	5	0	0	0
		Confianza	4	0	0	1
		Curiosidad	4	1	0	0
		Otras			-	
	Movilidad (Ítem 18)	Frecuencia	“Una vez al año.”			
		Programa productivo	“Estancias profesionales.”			
		Centro	-			
		Itinerario	-			
		Facilidad	Sí			
	Caracterización de la experiencia profesional		Participación			
	Apoyos		<b>Cu4L</b> “Todo es una cuestión de voluntad y trabajo.”			
	Reacción y conciencia de DP por el cuestionario		No	<b>Cu5L</b> “Soy bastante consciente de todos los elementos que me sitúan en mi carrera profesional.”		

### 5.6.2.2. Lectura 2 exploratoria por la aplicación del Sector 2 de categorías de análisis

La aplicación del *Sector 2 de categorías de análisis* en la Lectura 2 exploratoria asegura la identificación de datos relativos a los rasgos y atributos citados, por cuanto que se retienen como unidades de registro aquellas que –presentadas como resultados del análisis de la Fase 1–, contengan indicadores de noción de tales rasgos y atributos. Conforme a los procedimientos de categorización (apartado 4.5.1.1. del Capítulo 4) se presentan:

- en las Tablas 5.96. a 5.100., los datos analizados en la óptica del nivel de reflexividad descriptivo, respecto de las cinco dimensiones de las informaciones satélites de la acción, la contextual, la declarativa, la procedural, la intencional y la evaluativa;
- en las Tablas 5.101. a 5.105., los datos analizados en la óptica del nivel de reflexividad narrativo, respecto de las cinco dimensiones de las informaciones satélites de la acción citadas; y
- en las Tablas 5.106. a 5.110., los datos analizados en la óptica del nivel de reflexividad valorativo, respecto de las cinco dimensiones de las informaciones satélites de la acción citadas.

Como se indicó en el Capítulo 4, estimamos oportuno aplicar la regla de recuento de la *intensidad*, y en todos los casos consignar los valores parciales y totales.

- *En la óptica del nivel de la reflexividad “descriptivo”*

Tabla 5.96.

Datos del Sujeto L, relativos a rasgos de la capacidad de adaptación y atributos de la adaptabilidad, desde la óptica del nivel de la reflexividad “descriptivo” y respecto a la dimensión “contextual” de las informaciones satélites de la acción. Su intensidad

NIVEL DESCRIPTIVO		DIMENSIÓN CONTEXTUAL SUJETO L	INTENSIDAD
CATEGORÍAS Y SUBCATEGORÍAS DE ANÁLISIS		UNIDADES DE REGISTRO	
Criterios	Motivación	-	0
	Perspicacia	-	0
	Compromiso	<b>Re1L</b> “Soy profesora de Enseñanza Secundaria en el Programa British del IES [nombre].” <b>Re2L</b> “Imparto Ciencias Sociales, Geografía e Historia en Inglés.”	2
	Condiciones formativas	<b>Re1L</b> “Soy profesora de Enseñanza Secundaria en el Programa British del IES [nombre].” <b>Re2L</b> “Imparto Ciencias Sociales, Geografía e Historia en Inglés.”	2
Mecanismos	Apertura a la diversidad	-	0
	Deseo de progreso	-	
	Determinación	-	
	Toma de conciencia	-	
Fuerzas	Control	<b>Re1L</b> “Soy profesora de Enseñanza Secundaria en el Programa British del IES [nombre].” <b>Re2L</b> “Imparto Ciencias Sociales, Geografía e Historia en Inglés.”	2
	Participación	-	0
	Confianza	<b>Re2L</b> “Imparto Ciencias Sociales, Geografía e Historia en Inglés.”	1
	Curiosidad	-	0
	Seguridad	<b>Re1L</b> “Soy profesora de Enseñanza Secundaria en el Programa British del IES [nombre].” <b>Re2L</b> “Imparto Ciencias Sociales, Geografía e Historia en Inglés.”	2

Tabla 5.97.

Datos del Sujeto L, relativos a rasgos de la capacidad de adaptación y atributos de la adaptabilidad, desde la óptica del nivel de la reflexividad “descriptivo” y respecto a la dimensión “declarativa” de las informaciones satélites de la acción. Su intensidad

NIVEL DESCRIPTIVO		DIMENSIÓN DECLARATIVA SUJETO L	INTENSIDAD
CATEGORÍAS Y SUBCATEGORÍAS DE ANÁLISIS		UNIDADES DE REGISTRO	
<i>Criterios</i>	Motivación	-	0
	Perspicacia	-	
	Compromiso	-	
	Condiciones formativas	-	
<i>Mecanismos</i>	Apertura a la diversidad	-	0
	Deseo de progreso	-	
	Determinación	-	
	Toma de conciencia	-	
<i>Fuerzas</i>	Control	-	0
	Participación	-	
	Confianza	-	
	Curiosidad	-	
	Seguridad	-	

Tabla 5.98.

Datos del Sujeto L, relativos a rasgos de la capacidad de adaptación y atributos de la adaptabilidad, desde la óptica del nivel de la reflexividad “descriptivo” y respecto a la dimensión “procedimental” de las informaciones satélites de la acción. Su intensidad

NIVEL DESCRIPTIVO		DIMENSIÓN PROCEDIMENTAL SUJETO L	
CATEGORÍAS Y SUBCATEGORÍAS DE ANÁLISIS		UNIDADES DE REGISTRO	INTENSIDAD
<i>Criterios</i>	Motivación	-	0
	Perspicacia	-	
	Compromiso	-	
	Condiciones formativas	-	
<i>Mecanismos</i>	Apertura a la diversidad	-	0
	Deseo de progreso	-	
	Determinación	-	
	Toma de conciencia	-	
<i>Fuerzas</i>	Control	-	0
	Participación	-	
	Confianza	-	
	Curiosidad	-	
	Seguridad	-	

Tabla 5.99.

*Datos del Sujeto L, relativos a rasgos de la capacidad de adaptación y atributos de la adaptabilidad, desde la óptica del nivel de la reflexividad “descriptivo” y respecto a la dimensión “intencional” de las informaciones satélites de la acción Su intensidad*

NIVEL DESCRIPTIVO		DIMENSIÓN INTENCIONAL SUJETO L	
CATEGORÍAS Y SUBCATEGORÍAS DE ANÁLISIS		UNIDADES DE REGISTRO	INTENSIDAD
<i>Criterios</i>	Motivación	-	<b>0</b>
	Perspicacia	-	
	Compromiso	-	
	Condiciones formativas	-	
<i>Mecanismos</i>	Apertura a la diversidad	-	<b>0</b>
	Deseo de progreso	-	
	Determinación	-	
	Toma de conciencia	-	
<i>Fuerzas</i>	Control	-	<b>0</b>
	Participación	-	
	Confianza	-	
	Curiosidad	-	
	Seguridad	-	

Tabla 5.100.

*Datos del Sujeto L, relativos a rasgos de la capacidad de adaptación y atributos de la adaptabilidad, desde la óptica del nivel de la reflexividad “descriptivo” y respecto a la dimensión “evaluativa” de las informaciones satélites de la acción Su intensidad*

NIVEL DESCRIPTIVO		DIMENSIÓN EVALUATIVA	
		SUJETO L	
CATEGORÍAS Y SUBCATEGORÍAS DE ANÁLISIS		UNIDADES DE REGISTRO	INTENSIDAD
<i>Criterios</i>	Motivación	-	<b>0</b>
	Perspicacia	-	
	Compromiso	-	
	Condiciones formativas	-	
<i>Mecanismos</i>	Apertura a la diversidad	-	<b>0</b>
	Deseo de progreso	-	
	Determinación	-	
	Toma de conciencia	-	
<i>Fuerzas</i>	Control	-	<b>0</b>
	Participación	-	
	Confianza	-	
	Curiosidad	-	
	Seguridad	-	

- *En la óptica del nivel de la reflexividad “narrativo”*

Tabla 5.101.

Datos del Sujeto L, relativos a rasgos de la capacidad de adaptación y atributos de la adaptabilidad, desde la óptica del nivel de la reflexividad “narrativo” y respecto a la dimensión “contextual” de las informaciones satélites de la acción Su intensidad

NIVEL NARRATIVO		DIMENSIÓN CONTEXTUAL SUJETO L	INTENSIDAD
CATEGORÍAS Y SUBCATEGORÍAS DE ANÁLISIS	UNIDADES DE REGISTRO		
Criterios	Motivación	-	0
	Perspicacia	Re8L [...] existen cursos excelentes de metodología CLIL. Hay una buena oferta, constante y de calidad, desde el Centro de Formación del Profesorado en Idiomas."	1
	Compromiso	-	0
	Condiciones formativas	-	0
Mecanismos	Apertura a la diversidad	Re7L "Todos los esfuerzos para mejorar mi inglés han salido de mi bolsillo (EOI y cursos de un mes en el Reino Unido.)"	1
	Deseo de progreso	-	0
	Determinación	-	0
	Toma de conciencia	Re8L [...] existen cursos excelentes de metodología CLIL. Hay una buena oferta, constante y de calidad, desde el Centro de Formación del Profesorado en Idiomas."	1
Fuerzas	Control	-	0
	Participación	Re7L "Todos los esfuerzos para mejorar mi inglés han salido de mi bolsillo (EOI y cursos de un mes en el Reino Unido.)"	1
	Confianza	-	0
	Curiosidad	-	0
	Seguridad	-	0

Tabla 5.102.

Datos del Sujeto L, relativos a rasgos de la capacidad de adaptación y atributos de la adaptabilidad, desde la óptica del nivel de la reflexividad “narrativo” y respecto a la dimensión “declarativa” de las informaciones satélites de la acción Su intensidad

NIVEL NARRATIVO		DIMENSIÓN DECLARATIVA SUJETO L	INTENSIDAD
CATEGORÍAS Y SUBCATEGORÍAS DE ANÁLISIS	UNIDADES DE REGISTRO		
Criterios	Motivación	-	0
	Perspicacia	<p><b>Re4L</b> “La proliferación de centros con secciones bilingües nos ha facilitado movernos más rápidamente a aquéllos que nos hemos acreditado, ya que la mayoría de los <b>compañeros veteranos</b> no están formados en idiomas.”</p> <p><b>Re10L</b> “[...] las dificultades vienen cuando toca ser espontáneo <b>por situaciones típicas del aula</b>.”</p> <p><b>Re15L</b> “Para los chavales con un nivel de inglés excelente, tengo carencias en el idioma, <b>para los demás</b>, da igual, no se enteran de casi nada.”</p> <p><b>Re16L</b> “[...] las reuniones de coordinación no son para intentar trabajar conjuntamente, <b>sino que se utilizan para</b> organizar los viajes e intercambios [...] están desaprovechadas, no aportan nada.”</p>	4
	Compromiso	<p><b>Re4L</b> “La proliferación de centros con secciones bilingües nos ha facilitado movernos más rápidamente <b>a aquéllos que nos hemos acreditado</b>, ya que la mayoría de los compañeros veteranos no están formados en idiomas.”</p> <p><b>Cu1L</b> “[...]; es necesario <b>implicarse en</b> proyectos comunes, interdisciplinares (F.2) y <b>asumir</b> un papel de guía y líder (F.3); <b>hay que adaptarse a las nuevas circunstancias</b> que van surgiendo (G.1) [...]”</p>	2
	Condiciones formativas	<b>Re3L</b> “Todos los que nos metemos <b>en este sistema</b> buscamos trabajar en el lugar que deseamos.”	1
Mecanismos	Apertura a la diversidad	<p><b>Re4L</b> “La proliferación de centros con secciones bilingües nos ha facilitado <b>movearnos más rápidamente</b> a aquéllos que nos hemos acreditado, ya que la mayoría de los compañeros veteranos no están formados en idiomas.”</p> <p><b>Re16L</b> “[...] las reuniones de coordinación no son para <b>intentar trabajar conjuntamente</b>, sino que se utilizan para organizar los <b>viajes e intercambios</b> [...] están desaprovechadas, no aportan nada.”</p> <p><b>Cu1L</b> “[...]; es necesario implicarse en <b>proyectos comunes, interdisciplinares</b> (F.2) y asumir un <b>papel de guía y líder</b> (F.3); <b>hay que adaptarse a las nuevas circunstancias</b> que van surgiendo (G.1) [...]”</p>	3
	Deseo de progreso	-	0
	Determinación	-	0

	Toma de conciencia	<p><b>Re3L</b> “Todos los que nos metemos en este sistema buscamos trabajar en el lugar que deseamos.”</p> <p><b>Re9L</b> “[...], un profesor de secundaria [...], parte de un nivel B2 estudiado en la EOI, quizás hace tiempo, por lo que no tiene la desenvoltura y la fluidez oral necesaria para desarrollar el lenguaje cotidiano del aula.”</p> <p><b>Re16L</b> “[...] las reuniones de coordinación no son para intentar trabajar conjuntamente, sino que se utilizan para organizar los viajes e intercambios [...] están desaprovechadas, no aportan nada.”</p>	3	
Fuerzas	Control	<p><b>Re8L</b> [...] existen cursos excelentes de metodología CLIL. Hay una buena oferta, constante y de calidad, desde el Centro de Formación del Profesorado en Idiomas.”</p> <p><b>Re15L</b> “Para los chavales con un nivel de inglés excelente, tengo carencias en el idioma, para los demás, da igual, no se enteran de casi nada.”</p>	2	7
	Participación	<p><b>Re4L</b> “La proliferación de centros con secciones bilingües nos ha facilitado movernos más rápidamente a aquéllos que nos hemos acreditado, ya que la mayoría de los compañeros veteranos no están formados en idiomas.”</p>	1	
	Confianza	<p><b>Re3L</b> “Todos los que nos metemos en este sistema buscamos trabajar en el lugar que deseamos.”</p> <p><b>Re10L</b> “[...] las dificultades vienen cuando toca ser espontáneo por situaciones típicas del aula.”</p>	2	
	Curiosidad	-	0	
	Seguridad	<p><b>Re9L</b> “[...], un profesor de secundaria [...], parte de un nivel B2 estudiado en la EOI, quizás hace tiempo, por lo que no tiene la desenvoltura y la fluidez oral necesaria para desarrollar el lenguaje cotidiano del aula.”</p> <p><b>Re10L</b> “[...] las dificultades vienen cuando toca ser espontáneo por situaciones típicas del aula.”</p>	2	

Tabla 5.103.

Datos del Sujeto L, relativos a rasgos de la capacidad de adaptación y atributos de la adaptabilidad, desde la óptica del nivel de la reflexividad “narrativo” y respecto a la dimensión “procedimental” de las informaciones satélites de la acción Su intensidad

NIVEL NARRATIVO		DIMENSIÓN PROCEDIMENTAL SUJETO L	INTENSIDAD
CATEGORÍAS Y SUBCATEGORÍAS DE ANÁLISIS	UNIDADES DE REGISTRO		
Criterios	Motivación	<b>Re13L</b> “Me paso <b>muchas horas</b> navegando en internet buscando recursos adecuados y vídeos en YouTube.” <b>Cu2L</b> “Trabajo y esfuerzo personal, investigando nuevas vías, buscando nuevos recursos...”	2
	Perspicacia	<b>Re13L</b> “Me paso muchas horas navegando en internet <b>buscando recursos</b> adecuados y <b>vídeos en YouTube</b> .” <b>Cu2L</b> “Trabajo y esfuerzo personal, <b>investigando</b> nuevas vías, <b>buscando</b> nuevos recursos...”	2
	Compromiso	<b>Re13L</b> “Me paso muchas horas navegando en internet buscando recursos adecuados y vídeos en YouTube.” <b>Cu2L</b> “Trabajo y esfuerzo personal, investigando nuevas vías, buscando nuevos recursos...”	1
	Condiciones formativas	-	0
Mecanismos	Apertura a la diversidad	-	0
	Deseo de progreso	<b>Re4L</b> “La proliferación de centros con secciones bilingües nos ha facilitado movernos <b>más rápidamente</b> a aquéllos que nos hemos acreditado, ya que la mayoría de los compañeros veteranos no están formados en idiomas.” <b>Cu2L</b> “Trabajo y esfuerzo personal, investigando <b>nuevas</b> vías, buscando <b>nuevos</b> recursos...”	2
	Determinación	<b>Re13L</b> “Me paso muchas horas <b>navegando en internet</b> buscando recursos adecuados y vídeos en YouTube.” <b>Cu2L</b> “Trabajo y esfuerzo personal, investigando nuevas vías, buscando nuevos recursos...”	2
	Toma de conciencia	-	0
Fuerzas	Control	-	0
	Participación	-	0
	Confianza	-	0
	Curiosidad	<b>Re13L</b> “Me paso <b>muchas horas</b> navegando en internet buscando recursos <b>adecuados</b> y vídeos en YouTube.” <b>Cu2L</b> “Trabajo y esfuerzo personal, investigando nuevas vías, buscando nuevos <b>recursos</b> ...”	2
	Seguridad	<b>Re4L</b> “La proliferación de centros con secciones bilingües <b>nos ha facilitado</b> movernos <b>más rápidamente</b> a aquéllos que <b>nos hemos acreditado</b> , ya que la mayoría de los compañeros veteranos no están formados en idiomas.” <b>Cu2L</b> “Trabajo y esfuerzo personal, investigando nuevas vías, buscando nuevos recursos...”	2

Tabla 5.104.

Datos del Sujeto L, relativos a rasgos de la capacidad de adaptación y atributos de la adaptabilidad, desde la óptica del nivel de la reflexividad “narrativo” y respecto a la dimensión “intencional” de las informaciones satélites de la acción Su intensidad

NIVEL NARRATIVO		DIMENSIÓN INTENCIONAL SUJETO L	INTENSIDAD
CATEGORÍAS Y SUBCATEGORÍAS DE ANÁLISIS	UNIDADES DE REGISTRO		
Criterios	Motivación	Cu3L “Seguir con la formación continua y el trabajo personal.”	1
	Perspicacia	-	0
	Compromiso	Re3L “Todos los que nos metemos en este sistema <b>buscamos trabajar</b> en el lugar que deseamos.” Cu3L “Seguir con la <b>formación continua</b> y el <b>trabajo personal</b> .”	2
	Condiciones formativas	Cu3L “Seguir con la formación <b>continua</b> y el trabajo <b>personal</b> .”	1
Mecanismos	Apertura a la diversidad	-	0
	Deseo de progreso	Re7L “Todos los esfuerzos <b>para mejorar</b> mi inglés han salido de mi bolsillo (EOI y cursos de un mes en el Reino Unido).” Cu3L “ <b>Seguir con la formación continua</b> y el trabajo personal.”	2
	Determinación	Re3L “Todos los que nos metemos en este sistema <b>buscamos trabajar en el lugar que deseamos</b> .”	1
	Toma de conciencia	-	0
Fuerzas	Control	-	0
	Participación	Cu3L “Seguir con la <b>formación continua</b> y el <b>trabajo personal</b> .”	1
	Confianza	-	0
	Curiosidad	Re7L “Todos los <b>esfuerzos</b> para mejorar mi inglés han salido <b>de mi bolsillo</b> (EOI y cursos de un mes en el Reino Unido).” Cu3L “ <b>Seguir con la formación continua</b> y <b>el trabajo personal</b> .”	2
	Seguridad	Re3L “ <b>Todos los que nos metemos</b> en este sistema buscamos trabajar en el lugar que deseamos.” Re7L “Todos los esfuerzos para mejorar <b>mi inglés</b> han salido de mi bolsillo (EOI y <b>cursos</b> de un mes en el Reino Unido).” Cu3L “ <b>Seguir con la formación continua</b> y <b>el trabajo personal</b> .”	3

Tabla 5.105.

Datos del Sujeto L, relativos a rasgos de la capacidad de adaptación y atributos de la adaptabilidad, desde la óptica del nivel de la reflexividad “narrativo” y respecto a la dimensión “evaluativa” de las informaciones satélites de la acción Su intensidad

NIVEL NARRATIVO		DIMENSIÓN EVALUATIVA SUJETO L	INTENSIDAD
CATEGORÍAS Y SUBCATEGORÍAS DE ANÁLISIS	UNIDADES DE REGISTRO		
<i>Criterios</i>	Motivación	-	0
	Perspicacia	<b>Re4L</b> “La proliferación de centros con secciones bilingües nos ha facilitado movernos más rápidamente a aquéllos que nos hemos acreditado, <b>ya que la mayoría de los compañeros veteranos</b> no están formados en idiomas.”	1
	Compromiso	-	0
	Condiciones formativas	<b>Re4L</b> “La proliferación de centros con secciones bilingües nos ha facilitado movernos más rápidamente a aquéllos que nos hemos acreditado, ya que la mayoría de los compañeros veteranos <b>no están formados en idiomas.</b> ”	1
<i>Mecanismos</i>	Apertura a la diversidad	-	0
	Deseo de progreso	<b>Re7L</b> “Todos los esfuerzos <b>para mejorar mi inglés</b> han salido de mi bolsillo (EOI y cursos de un mes en el Reino Unido).” <b>Re16L</b> “[...] las reuniones de coordinación no son para intentar trabajar conjuntamente, sino que se utilizan para organizar los viajes e intercambios [...] están desaprovechadas, <b>no aportan nada.</b> ”	2
	Determinación	<b>Re7L</b> “Todos <b>los esfuerzos</b> para mejorar mi inglés <b>han salido de mi bolsillo</b> (EOI y cursos de un mes en el Reino Unido).”	1
	Toma de conciencia	<b>Re4L</b> “La proliferación de centros con secciones bilingües <b>nos ha facilitado</b> movernos más rápidamente a aquéllos que nos hemos acreditado, <b>ya que</b> la mayoría de los compañeros veteranos <b>no están</b> formados <b>en idiomas.</b> ” <b>Re9L</b> “[...], un profesor de secundaria [...], parte de un nivel B2 estudiado en la EOI, <b>quizás hace tiempo, por lo que no</b> tiene la desenvoltura y la fluidez oral <b>necesaria para</b> desarrollar el lenguaje cotidiano del aula.” <b>Re15L</b> “Para los chavales con un nivel de inglés excelente, <b>tengo carencias en el idioma</b> , para los demás, <b>da igual</b> , no se enteran <b>de casi nada.</b> ” <b>Re16L</b> “[...] las reuniones de coordinación no son para intentar trabajar conjuntamente, <b>sino que</b> se utilizan	7

		para organizar los viajes e intercambios [...] <b>están desaprovechadas</b> , no aportan <b>nada</b> .”		
Fuerzas	Control	<b>Re8L</b> [...] existen cursos <b>excelentes</b> de metodología CLIL. Hay una <b>buena</b> oferta, <b>constante y de calidad</b> , desde el Centro de Formación del Profesorado en Idiomas.”	1	
	Participación	-	0	
	Confianza	-	0	
	Curiosidad	<b>Re4L</b> “La proliferación de centros con secciones bilingües nos ha facilitado movernos más rápidamente a aquéllos que nos hemos acreditado, ya que la mayoría de los compañeros veteranos <b>no están formados en idiomas</b> . <b>Re8L</b> [...] existen cursos excelentes de metodología CLIL. Hay una buena oferta, constante y de calidad, desde el Centro de Formación del Profesorado en Idiomas.”	2	6
	Seguridad	<b>Re4L</b> “La proliferación de centros con secciones bilingües nos ha facilitado movernos más rápidamente a aquéllos que nos hemos acreditado, <b>ya que la mayoría de</b> los compañeros veteranos no están formados en idiomas.” <b>Re7L</b> “ <b>Todos</b> los esfuerzos para mejorar mi inglés han salido de mi bolsillo ( <b>EOI y cursos</b> de un mes en el Reino Unido).” <b>Re9L</b> “[...], un profesor de secundaria [...], parte de un nivel B2 estudiado en la EOI, quizás hace tiempo, por lo que <b>no tiene la desenvoltura y la fluidez oral</b> necesaria para <b>desarrollar el lenguaje cotidiano del aula</b> .”	3	

- *En la óptica del nivel de la reflexividad “valorativo”*

Tabla 5.106.

Datos del Sujeto L, relativos a rasgos de la capacidad de adaptación y atributos de la adaptabilidad, desde la óptica del nivel de la reflexividad “valorativo” y respecto a la dimensión “contextual” de las informaciones satélites de la acción Su intensidad

NIVEL VALORATIVO		DIMENSIÓN CONTEXTUAL SUJETO L	
CATEGORÍAS Y SUBCATEGORÍAS DE ANÁLISIS		UNIDADES DE REGISTRO	INTENSIDAD
Criterios	Motivación	-	0
	Perspicacia	<b>Re5L</b> “[...], no se trata solo de una cuestión de <b>llegar a la ciudad</b> más rápidamente, sino que también es un reto poderse desenvolverse con soltura en otro idioma en la materia correspondiente.” <b>Re11L</b> “Es en <b>esos momentos</b> cuando ves que tu nivel de inglés resulta insuficiente y, esto, genera mucha inseguridad [...]”	2
	Compromiso	-	0
	Condiciones formativas	-	0
Mecanismos	Apertura a la diversidad	-	0
	Deseo de progreso	-	0
	Determinación	<b>Re5L</b> “[...], <b>no se trata solo</b> de una cuestión de llegar a la ciudad más rápidamente, sino que también es un reto poderse desenvolverse con soltura en otro idioma <b>en la materia correspondiente</b> .”	1
	Toma de conciencia	<b>Re5L</b> “[...], no se trata <b>solo de una cuestión de</b> llegar a la ciudad <b>más rápidamente</b> , sino que <b>también</b> es un reto poderse desenvolverse con soltura en otro idioma en la materia correspondiente.” <b>Re11L</b> “Es en esos momentos <b>cuan</b> do ves que tu nivel de inglés resulta insuficiente y, esto, genera mucha inseguridad [...]”	2
Fuerzas	Control	-	0
	Participación	-	0
	Confianza	-	0
	Curiosidad	-	0
	Seguridad	<b>Re5L</b> “[...], no se trata solo de una cuestión de llegar a la ciudad más rápidamente, <b>sino que</b> también es <b>un reto</b> poderse desenvolverse con soltura en otro idioma en la materia correspondiente.”	1

Tabla 5.107.

Datos del Sujeto L, relativos a rasgos de la capacidad de adaptación y atributos de la adaptabilidad, desde la óptica del nivel de la reflexividad “valorativo” y respecto a la dimensión “declarativa” de las informaciones satélites de la acción Su intensidad

NIVEL VALORATIVO		DIMENSIÓN DECLARATIVA SUJETO L	INTENSIDAD
CATEGORÍAS Y SUBCATEGORÍAS DE ANÁLISIS	UNIDADES DE REGISTRO		
Criterios	Motivación	<b>Re14L</b> “Se puede decir que esta búsqueda <b>forma parte de mi tiempo de ocio.</b> ”	1
	Perspicacia	<b>Re6L</b> “[...] llegamos aquí a base de mucho esfuerzo personal y poca implicación <b>de la Consejería de Educación</b> a la hora de buscar <b>que todos sus profesores mejoren sus competencias en idiomas.</b> ” <b>Cu5L</b> “Soy bastante consciente de <b>todos los elementos que me sitúan</b> en mi carrera profesional.”	2
	Compromiso	<b>Re14L</b> “Se puede decir que <b>esta búsqueda</b> forma parte de mi tiempo de ocio.”	1
	Condiciones formativas	-	0
Mecanismos	Apertura a la diversidad	-	0
	Deseo de progreso	-	0
	Determinación	-	0
	Toma de conciencia	<b>Re11L</b> “Es en esos momentos cuando <b>ves que tu nivel de inglés resulta insuficiente y, esto,</b> genera mucha inseguridad [...]”	1
Fuerzas	Control	-	0
	Participación	-	0
	Confianza	-	0
	Curiosidad	<b>Re6L</b> “[...] llegamos aquí a base de mucho <b>esfuerzo personal</b> y poca implicación de la Consejería de Educación <b>a la hora de buscar</b> que todos sus profesores <b>mejoren sus competencias</b> en idiomas.” <b>Cu5L</b> “Soy bastante consciente de todos los elementos que me sitúan <b>en mi carrera profesional.</b> ”	2
	Seguridad	<b>Cu5L</b> “Soy bastante consciente <b>de todos</b> los elementos que me sitúan en mi carrera profesional.”	1

Tabla 5.108.

Datos del Sujeto L, relativos a rasgos de la capacidad de adaptación y atributos de la adaptabilidad, desde la óptica del nivel de la reflexividad “valorativo” y respecto a la dimensión “procedimental” de las informaciones satélites de la acción Su intensidad

NIVEL VALORATIVO		DIMENSIÓN PROCEDIMENTAL	
		SUJETO L	
CATEGORÍAS Y SUBCATEGORÍAS DE ANÁLISIS		UNIDADES DE REGISTRO	INTENSIDAD
Criterios	Motivación	Re6L “[...] llegamos aquí a base de <b>mucho esfuerzo personal</b> y poca implicación de la Consejería de Educación a la hora de buscar que todos sus profesores mejoren sus competencias en idiomas.”	1
	Perspicacia	-	0
	Compromiso	Re6L “[...] llegamos aquí a base de mucho esfuerzo personal y poca implicación de la Consejería de Educación a la hora de buscar que todos sus <b>profesores mejoren sus competencias en idiomas.</b> ”	1
	Condiciones formativas	-	0
Mecanismos	Apertura a la diversidad	-	0
	Deseo de progreso	Re5L “[...], no se trata solo de una cuestión de llegar a la ciudad <b>más rápidamente</b> , sino que también es un reto poderse <b>desenvolverse con soltura en otro idioma</b> en la materia correspondiente.”	1
	Determinación	Re6L “[...] llegamos aquí a base de mucho esfuerzo personal y poca implicación de la Consejería de Educación a la hora de buscar que <b>todos</b> sus profesores mejoren sus competencias en idiomas.”	1
	Toma de conciencia	-	0
Fuerzas	Control	Re6L “[...] llegamos aquí a base de mucho esfuerzo personal y <b>poca implicación de</b> la Consejería de Educación a la hora de buscar que todos sus profesores mejoren sus competencias en idiomas.”	1
	Participación	-	0
	Confianza	-	0
	Curiosidad	Re5L “[...], no se trata solo de una cuestión de llegar a la ciudad más rápidamente, <b>sino que también es un reto</b> poderse desenvolverse con soltura en otro idioma en la materia correspondiente.”	1
	Seguridad	-	0

Tabla 5.109.

*Datos del Sujeto L, relativos a rasgos de la capacidad de adaptación y atributos de la adaptabilidad, desde la óptica del nivel de la reflexividad “valorativo” y respecto a la dimensión “intencional” de las informaciones satélites de la acción Su intensidad*

NIVEL VALORATIVO		DIMENSIÓN INTENCIONAL	
		SUJETO L	
CATEGORÍAS Y SUBCATEGORÍAS DE ANÁLISIS		UNIDADES DE REGISTRO	INTENSIDAD
<i>Criterios</i>	Motivación	-	0
	Perspicacia	-	
	Compromiso	-	
	Condiciones formativas	-	
<i>Mecanismos</i>	Apertura a la diversidad	-	0
	Deseo de progreso	<b>Re6L</b> “[...] llegamos aquí a base de mucho esfuerzo personal y poca implicación de la Consejería de Educación a la hora de buscar que todos sus profesores <b>mejoren sus competencias en idiomas.</b> ”	1
	Determinación	-	0
	Toma de conciencia	<b>Re6L</b> “[...] llegamos aquí a base de mucho esfuerzo personal y poca implicación de la Consejería de Educación a la hora de buscar que todos sus profesores mejoren sus competencias en idiomas.”	1
<i>Fuerzas</i>	Control	-	0
	Participación	-	0
	Confianza	-	0
	Curiosidad	<b>Re6L</b> “[...] llegamos aquí a base de <b>mucho esfuerzo personal</b> y poca implicación de la Consejería de Educación a la hora de buscar que todos sus profesores mejoren sus competencias en idiomas.”	1
	Seguridad	-	0

Tabla 5.110.

Datos del Sujeto L, relativos a rasgos de la capacidad de adaptación y atributos de la adaptabilidad, desde la óptica del nivel de la reflexividad “valorativo” y respecto a la dimensión “evaluativa” de las informaciones satélites de la acción Su intensidad

NIVEL VALORATIVO		DIMENSIÓN EVALUATIVA SUJETO L	INTENSIDAD
CATEGORÍAS Y SUBCATEGORÍAS DE ANÁLISIS	UNIDADES DE REGISTRO		
Criterios	Motivación	-	0
	Perspicacia	<b>Re6L</b> “[...] llegamos aquí a base de mucho esfuerzo personal <b>y poca implicación de la Consejería de Educación</b> a la hora de buscar que todos sus profesores mejoren sus competencias en idiomas.”	1
	Compromiso	<b>Re12L</b> “[...] creo que <b>voy a necesitar un curso escolar más</b> para sentirme totalmente cómoda y adaptada con la enseñanza en inglés.”	1
	Condiciones formativas	-	0
Mecanismos	Apertura a la diversidad	-	0
	Deseo de progreso	-	0
	Determinación	<b>Re12L</b> “[...] creo que voy a necesitar un curso escolar más para sentirme <b>totalmente cómoda y adaptada</b> con la enseñanza en inglés.”	1
	Toma de conciencia	<b>Re12L</b> “[...] <b>creo que</b> voy a necesitar un curso escolar más <b>para sentirme</b> totalmente cómoda y adaptada <b>con la enseñanza en inglés.</b> ” <b>Cu5L</b> “ <b>Soy bastante consciente</b> de todos los elementos que me sitúan en mi carrera profesional.”	2
Fuerzas	Control	<b>Re5L</b> “[...], <b>no se trata solo de una cuestión de llegar</b> a la ciudad más rápidamente, sino que también es un reto poderse desenvolverse con soltura en otro idioma en la materia correspondiente.” <b>Cu4L</b> “Todo es una cuestión de <b>voluntad y trabajo.</b> ” <b>Cu5L</b> “ <b>Soy bastante consciente</b> de todos los elementos que me sitúan <b>en mi carrera profesional.</b> ”	3
	Participación	-	0
	Confianza	<b>Re5L</b> “[...], no se trata solo de una cuestión de llegar a la ciudad más rápidamente, <b>sino que también es un reto poderse desenvolverse</b> con soltura en otro idioma en la materia correspondiente.” <b>Re6L</b> “[...] llegamos aquí a base de <b>mucho esfuerzo personal</b> y poca implicación de la Consejería de Educación a la hora de buscar que todos sus profesores mejoren sus competencias en idiomas.”	2
	Curiosidad	-	0
	Seguridad	<b>Re11L</b> “Es en esos momentos cuando ves que tu nivel de inglés resulta insuficiente y, <b>esto, genera mucha inseguridad</b> [...]” <b>Cu4L</b> “ <b>Todo es una cuestión de</b> voluntad y trabajo.”	2

### 5.6.2.3. Presentación de los valores de los resultados del Sujeto L. Diagrama de barras y Diagrama polar

En virtud de la pertinencia de presentar los valores resultantes de la intensidad como regla de recuento de las unidades de registro, nos servimos de las potencialidades, por una parte del Diagrama de barras –Gráfico 5.9.– para los valores relativos a los rasgos de la capacidad de adaptación; y por otra, del Diagrama polar –Gráfico 5.10.– para los valores relativos a los atributos de la adaptabilidad.

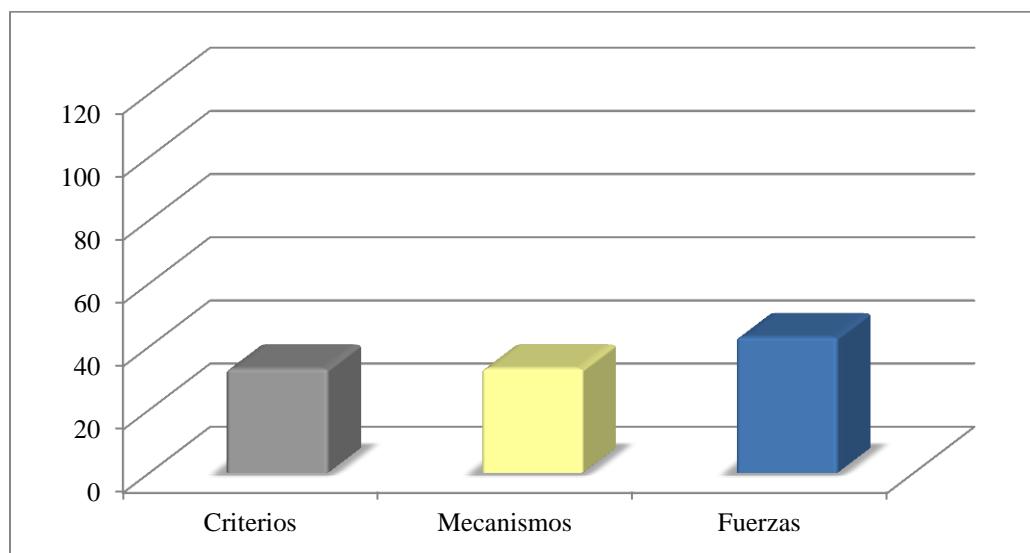


Gráfico 5.9. Diagrama de barras de los valores relativos a los rasgos la capacidad de adaptación en el Sujeto L

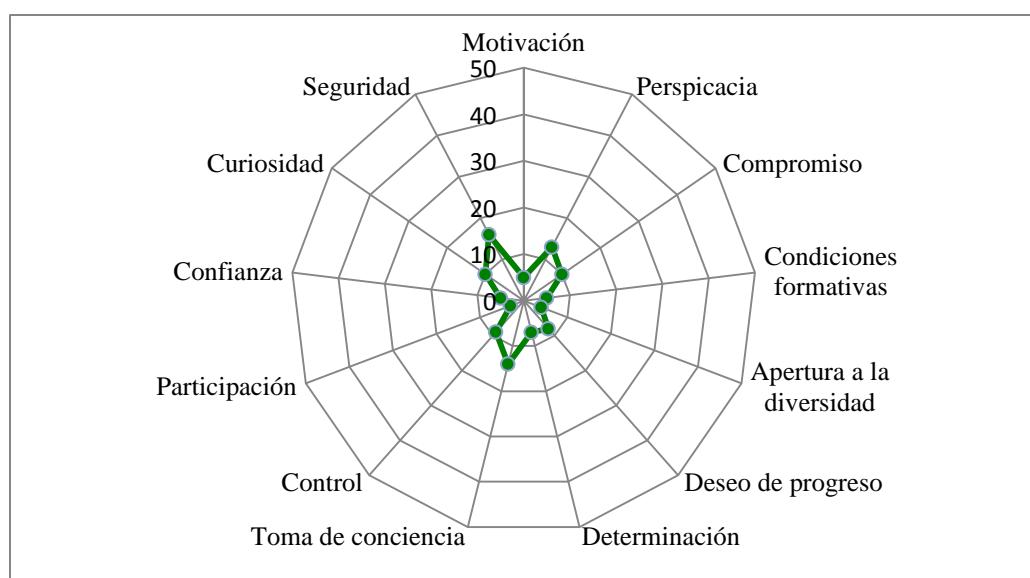


Gráfico 5.10. Diagrama polar de los valores relativos a los atributos de la adaptabilidad en el Sujeto L

### 5.6.3. Fase 3. Análisis de contenido relacional: emisión de interpretaciones e inferencias

Este epígrafe comprende el análisis de contenido *relacional* correspondiente, aplicando la Lectura 3 *interpretativa-inferencial* de los resultados obtenidos del Sujeto L. Damos cuenta de las características del factor clave de la adaptación en cuanto a:

Características de: *potencial estructural de la capacidad de adaptación (por sus rasgos); equilibrio de los atributos de la adaptabilidad; estado del sistema del organismo conductual y del sistema de la personalidad y; tendencia hacia la excelencia en su DP docente.*

Se presenta haciendo uso de la parte del *Esquema interpretativo* –anticipado en el Cuadro 4.17.–, articulado en torno a las posiciones meta-descriptiva y meta-narrativa adoptadas por el investigador:

- la meta-descriptiva, en relación con *LOS VALORES DE LA PRESENCIA DE LA CAPACIDAD DE ADAPTACIÓN Y LOS ATRIBUTOS DE LA ADAPTABILIDAD [ESTADO IDEAL RELATIVO INDIVIDUAL]*, y
  - la meta-narrativa, en relación con *LA DIRECCIÓN CUALITATIVA DE ADECUACIÓN DE LAS DIMENSIONES (SOCIO)ACADÉMICA Y (SOCIO)PERSONAL, VINCULADAS RESPECTIVAMENTE AL SISTEMA DEL ORGANISMO CONDUCTUAL Y AL SISTEMA DE LA PERSONALIDAD (CON REFERENCIA EVENTUAL A LOS DESCRIPTORES DEL METAMARCO)*
- 
- *Lectura 3 interpretativa-inferencial de los resultados del Sujeto L desde el Esquema interpretativo*

#### Sujeto L

##### POSICIÓN META-DESCRIPTIVA

- *El potencial estructural de la capacidad de adaptación del Sujeto L*  
(Muy alto potencial – alto potencial – bajo potencial – muy bajo potencial)
- *El equilibrio de los atributos de la adaptabilidad de su adaptabilidad*  
(Mucho equilibrio – suficiente equilibrio – escaso equilibrio – nulo equilibrio).

*En relación con:*

- *LOS VALORES DE LA PRESENCIA DE LA CAPACIDAD DE ADAPTACIÓN Y LOS ATRIBUTOS DE LA ADAPTABILIDAD [ESTADO IDEAL RELATIVO INDIVIDUAL]*

*DIAGRAMA DE BARRAS  
DIAGRAMA POLAR  
BIODATA*

A la luz de los valores procedentes de la aplicación de la intensidad como regla de recuento de los datos:

•*El potencial estructural de la capacidad de adaptación del Sujeto L es muy bajo.* Se observa así en el Diagrama de barras –Gráfico 5.9.–, especialmente ante la diferencia de valores que marcan los rasgos **Criterios** y **Mecanismos**, cuando se esperaría poder observar –en todos los rasgos– valores homogéneos reveladores del equilibrio de los atributos de la adaptabilidad.

•*El equilibrio de los atributos de la adaptabilidad del Sujeto L es escaso.* Se observa así en el Diagrama polar –Gráfico 5.10.–, ante los valores que marcan los atributos muy por debajo, ante todo, de los denominados **Seguridad** y **Toma de conciencia** seguidos de la **Perspicacia**.

El estado ideal relativo individual del factor clave adaptación del Sujeto L, que se encuentra en la etapa de trayectoria profesional que denominamos *Estabilización y compromiso* –14 años en su puesto de trabajo como docente *de* y *en* LE en Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato–, se muestra, por lo tanto, a través del *muy bajo potencial estructural de su capacidad de adaptación* y del *escaso equilibrio de los atributos de su adaptabilidad*, siendo la **Seguridad** y la **Toma de conciencia** los atributos dominantes.

Lo cual se corrobora si distribuimos los valores totales procedentes de la aplicación de la regla de recuento citada (número de informaciones sobre las dimensiones satélites de la acción/Unidades de registro), desde cada nivel de reflexividad.

Sujeto L	NIVELES DE LA REFLEXIVIDAD	INTENSIDAD DE LAS DIMENSIONES SATÉLITES DE LA ACCIÓN				
		-C/	-D/	-P/	-I/	-E/
	<i>Descriptivo</i>	9	0	0	0	0
	<i>Narrativo</i>	4	20	13	13	15
	<i>Valorativo</i>	6	8	6	3	12

Se observa así, además, que esos atributos dominantes **Seguridad** y **Toma de conciencia** presiden el nivel de la reflexividad narrativo, ante el valor total de intensidad que corresponde a la dimensión satélite de la acción **-D/** (Declarativa) (*Tabla 5.102.*) por lo que ésta comporta. Y, en ese mismo sentido, se observa también la presencia de estos atributos en los niveles de reflexividad descriptivo y valorativo, ante los valores significativos que corresponden a las dimensiones **-C/** (Contextual) (*Tablas 5.96. y 5.106.*) y **-E/** (Evaluativa) (*Tablas 5.100. y 5.110.*), por lo que éstas igualmente comportan.

**POSICIÓN META-NARRATIVA**

- *El estado de los sistemas del organismo conductual y de la personalidad del Sujeto L*  
(Muy adecuado – adecuado – poco adecuado – nada adecuado).
- *La tendencia hacia la excelencia (calidad) en su DP docente*  
(Muy alta tendencia – alta tendencia – baja tendencia – muy baja tendencia)

*En relación con:*

- *LA DIRECCIÓN CUALITATIVA DE ADECUACIÓN DE LAS DIMENSIONES (SOCIO)ACADÉMICA Y (SOCIO)PERSONAL, VINCULADAS RESPECTIVAMENTE AL SISTEMA DEL ORGANISMO CONDUCTUAL Y AL SISTEMA DE LA PERSONALIDAD (CON REFERENCIA EVENTUAL A LOS DESCRIPTORES DEL METAMARCO)*

**BIODATA**

*DATOS RESULTADO DE LA APLICACIÓN DE LOS SECTORES 1 Y 2 DE CATEGORÍAS DE ANÁLISIS*

De este Sujeto L, que se encuentra en la etapa de trayectoria profesional que denominamos *Estabilización y compromiso* –14 años en su puesto de trabajo como docente *de* y *en* LE en Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato–, podemos exponer que:

- *El estado de su sistema del organismo conductual* en relación con los datos por los que se caracteriza su dimensión (socio) académica es *poco adecuado* (*Tablas 5.89. a 5.94.*)

✓ Sucede que:

-se ha inscrito solamente en dos Ámbitos de Formación (AFC) de entre los ocho planteados como propios para estos especialistas (*Tabla 5.90.*);

-escoge de forma mayoritaria –para el número de acciones de formación que emprende– el carácter presencial y la modalidad curso en todos los casos (*Tabla 5.90.*);

-atribuye, cualitativa y cuantitativamente, mucha importancia a las distintas competencias profesionales (CPD) del repertorio que se plantea como propio para los docentes *de* y *en* LE, en especial a las competencias cognitivas (CC), siendo ligeramente inferior a la atribución de su propio nivel de logro (*Tablas 5.91. y 5.92.*);

-aporta mayor variabilidad en las opciones de respuesta en las competencias funcionales (CF), principalmente en las relativas a la atribución de importancia de las competencias personales y sociales (CPS) (*Tablas 5.91. y 5.92.*);

-ha llevado a cabo acciones para desarrollarse profesionalmente (AyP), de entre las que precisa en **Cu2L** tres referidas a la indagación y a la dedicación constante a las funciones y tareas que le exige su profesión (*Tabla 5.93.*); manifestando a modo de pretensiones futuras, básicamente, continuar en la misma línea que hasta ahora.

✓ Ha mejorado cuatro competencias (*Tabla 5.93.*), de entre las diez planteadas, siendo una de ellas la actualización de la Competencia comunicativa y lingüística, tras

la obtención del nivel de dominio de la lengua inglesa (C1) datada en 2016 (*Tabla 5.94.*).

✓ En todo caso, expresa a modo de pretensiones futuras su intención por continuar en la misma línea que hasta ahora, pero son evidentes sus carenciales **Participación, Confianza, Condiciones formativas y Motivación**; lo cual contribuye a este estado poco adecuado.

• *El estado del sistema de la personalidad* en relación con los datos por los que se caracteriza su dimensión (socio)personal es *nada adecuado* (*Tablas 5.95. a 5.110*)

✓ Los atributos dominantes **Seguridad** y **Toma de conciencia** de los rasgos Fuerzas y Mecanismos respectivamente, se ven complementados –en todos los niveles de la reflexividad– por la presencia relativamente dominante de atributos de los rasgos Criterios, Mecanismos y Fuerzas. Dado que, de forma particular:

a) Cuando nos situamos en la dimensión contextual, se ven complementados por los atributos que les siguen con más valor:

-La **Perspicacia**, como a título ilustrativo se expone en **Re8L** “*...existen cursos excelentes... oferta, constante y de calidad, desde...*” (*Tabla 5.101*) y en **Re5L** “*...llegar a la ciudad más rápidamente...*”, **Re11L** “*Es en esos momentos cuando...*” (*Tabla 5.106.*); y ligeramente por

-El **Compromiso**, como podemos observar a modo de ejemplo en **Re1L** “*...en el Programa British del IES [nombre]*” o en **Re2L** “*Imparto...*” (*Tabla 5.96.*).

-Las **Condiciones formativas**, como se recoge en **Re1L** “*...Enseñanza Secundaria...*” y en **Re2L** “*Imparto Ciencias Sociales, Geografía e Historia...*” (*Tabla 5.96.*).

-El **Control**, como observamos en **Re1L** “*Soy profesora...*” y en **Re2L** “*...en Inglés*” (*Tabla 5.96.*)

b) Cuando nos situamos en la dimensión declarativa, se ven complementados por los atributos que les siguen con más valor:

-La **Perspicacia**, como se recoge en **Re4L** “*La proliferación de centros con secciones bilingües...*”, **Re15L** “*Para los chavales con un nivel de inglés excelente,..., para los demás,...*”, **Re16L** “*...las reuniones de coordinación...sino que se utilizan para...*” (*Tabla 5.102.*) y en **Re6L** “*...poca implicación de la Consejería de Educación a la hora de...*” **Cu5L** “*...todos los elementos que me sitúan en mi carrera...*” (*Tabla 5.107.*).

-La **Apertura a la diversidad**, como manifiesta en **Re4L** “...movernos más rápidamente...”, **Re16L** “...intentar trabajar conjuntamente,...organizar los viajes e intercambios...”, **Cu1L** “...proyectos comunes, interdisciplinares...” (*Tabla 5.102.*).

c) Cuando nos situamos en la dimensión procedimental, se ven complementados por los atributos que les siguen con más valor

-La **Motivación**, como puntualmente expone en **Re13L** “*Me paso muchas horas...*” y en **Cu2L** “*Trabajo y esfuerzo personal...*” (*Tabla 5.103.*), así como en **Re6L** “...*mucho esfuerzo personal*” (*Tabla 5.108.*).

-El **Deseo de progreso**, como a título ilustrativo se expone en **Re4L** “...más rápidamente...”, **Cu2L** “*Trabajo y esfuerzo personal, investigando..., buscando...*” (*Tabla 5.103.*) y en **Re5L** “*más rápidamente...desenvolverse con soltura en otro idioma en la materia correspondiente*” (*Tabla 5.108.*).

-La **Determinación**, como podemos observar en **Re13L** “*Me paso muchas horas...*”, **Cu2L** “*Trabajo y esfuerzo...*” (*Tabla 5.103.*) y en **Re6L** “...*llegamos aquí a base de... que todos sus profesores...*” (*Tabla 5.108.*).

-La **Curiosidad**, como se recoge en **Re13L** “...*muchas horas navegando en internet...vídeos en YouTube*”, **Cu2L** “...*nuevas vías, buscando nuevos recursos...*” (*Tabla 5.103.*) y en **Re5L** “...*sino que también es un reto...en otro idioma...*” (*Tabla 5.108.*)

d) Cuando nos situamos en la dimensión intencional, se ven complementados por los atributos que les siguen con más valor, el **Deseo de progreso** y **Compromiso**, como se expresa en **Re7L** “...*para mejorar mi inglés...*”, **Cu3L** “*Seguir con la formación...*” (*Tabla 5.104.*) y en **Re6L** “...*mejoren sus competencias en idiomas*” (*Tabla 5.109.*)

e) Cuando nos situamos en la dimensión evaluativa, se ven complementados por el atributo que le sigue con más valor, el **Control**, como manifiesta en **Re8L** “...*excelentes...buena oferta, constante y de calidad,...*” (*Tabla 5.105.*) y en **Re5L** “...*no se trata solo de una cuestión de llegar..., desenvolverse...*”, **Cu4L** “...*voluntad y trabajo*”, **Cu5L** “*Soy bastante consciente de todos los elementos que me sitúan en mi carrera profesional*” (*Tabla 5.110.*)

✓ Los atributos dominantes **Seguridad** y **Toma de conciencia**, junto a los atributos con los que relativamente se complementa y junto al atributo carencial (**Participación**), no hace variar la identificación de este estado poco adecuado del sistema de la personalidad.

- *La tendencia hacia la excelencia (calidad) en su DP docente*, desde estas interpretaciones, es *muy baja*, cuando se esperaría orientada hacia alta ante los atributos relativamente dominantes del rasgo **Fuerzas**. Y, más aún, porque si aplicamos los descriptores 2.1., 2.2., 3.2. y 3.3. del *metamarco* modelizado (Cuadro 3.9. del Capítulo 3), difícilmente se podría caracterizar a este Sujeto en la etapa de Estabilización y compromiso, sino en la de Transición. Si bien, por el carácter que encierran los atributos dominantes **Seguridad y Toma de conciencia**, se esperaría una forma de organización de la adaptabilidad orientada a la optimización del DP.

### 5.7. Balance global según las perspectivas psico-socio-cognitiva y profesionalizadora del objeto de estudio

Complementamos el tratamiento interpretativo de los resultados con un balance global, conforme a los aspectos organizativos de este Capítulo.

**5.7. Balance global según las perspectivas psico-socio-cognitiva y profesionalizadora del objeto de estudio**

*Lectura 3 interpretativo-inferencial* según un enfoque comparativo de los valores de conjunto resultantes de la muestra poblacional participante

Se realiza pues la *Lectura 3 interpretativo-inferencial del estado del factor adaptación*, estimado clave para todo DP, según el indicado *enfoque comparativo* en el conjunto de los Sujetos participantes, estos docentes *de* y *en* LE que se encuentra en situaciones docentes contractuales diversas y diferentes etapas de DP. El investigador adopta aquí la posición meta-valorativa planteada en el Cuadro 4.6. del Capítulo 4., que es facilitadora a su vez de aportar un complemento inferencial dentro del Esquema interpretativo (para el que utilizamos el Cuadro 4.17. como soporte).

Afecta a las dos perspectivas interdependientes de orden *psico-socio-cognitivo* y *profesionalizador* que configuran el objeto de estudio en sus rasgos y atributos, y nos remiten respectivamente a los sistemas del organismo conductual y de la personalidad de los docentes.

#### **POSICIÓN META-VALORATIVA**

•*Balance según un enfoque comparativo entre los Sujetos, y moderadamente crítico, de orden psico-socio-cognitivo y profesionalizador*

*En relación con:*

- *CONSECUENCIAS DERIVADAS, PROPUESTAS, ETC. QUE SUPONGAN LA BASE DE LA OPTIMIZACIÓN DEL DP Y LA REGULACIÓN DE LAS CUALIFICACIONES PROFESIONALES COMO DOCENTES DE Y EN LE (CON REFERENCIA EVENTUAL A LOS DESCRIPTORES DEL METAMARCO)*

*DIAGRAMA DE BARRAS*

*DIAGRAMA POLAR*

*BIODATA*

En el seno de la posición meta-valorativa, exponemos el siguiente Gráfico 5.11. con el panorama global de los rasgos de la capacidad de adaptación en los Sujetos participantes, utilizando los valores de conjunto:

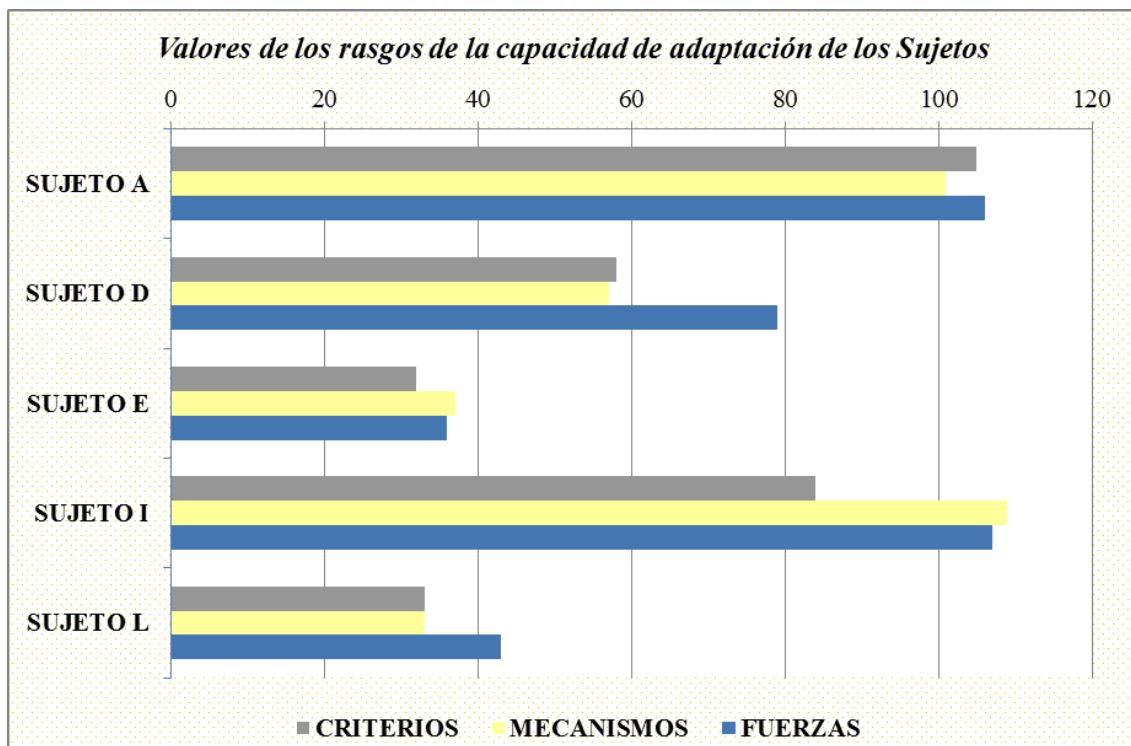


Gráfico 5.11. Panorama global de la capacidad de adaptación de los Sujetos a través de los valores de sus rasgos

Ante estos valores, se revela que *el potencial estructural de la capacidad de adaptación de estos Sujetos es bajo*, por cuanto que los relativos solamente al rasgo Fuerzas son los que se presentan superiores a los de los otros rasgos.

Y los valores inferiores proceden, significativamente, del Sujeto E y del Sujeto L; quienes –aun instalados en las etapas de DP de Crisis de la carrera y de Estabilización y compromiso respectivamente, por su ya elevado número de años de desempeño profesional docente (19 años y 5 meses y 14 años respectivamente)– más bien se encontrarían en la etapa de Transición y de Estabilización y compromiso según los descriptores del *metamarco* propuesto.

De ello se interpreta e infiere que todos los componentes identificados de la trayectoria profesional, en sus perspectivas de orden psico-socio-cognitivo y profesionalizador, deben sustentarse a través de un acompañamiento y apoyo por parte de profesionales que asuman las funciones estratégicas de anticipación, seguimiento, valoración de necesidades, orientación, etc.; siempre focalizada la atención en el factor adaptación, que ha de dejar de ser una zona de sombra del DP, como la califican algunos expertos (Hébrard, 2011; Piot, 2008).

Igualmente, desde la posición meta-valorativa, exponemos el Gráfico 5.12. con el panorama global de los atributos de la adaptabilidad en los Sujetos participantes, observando los valores en su conjunto:

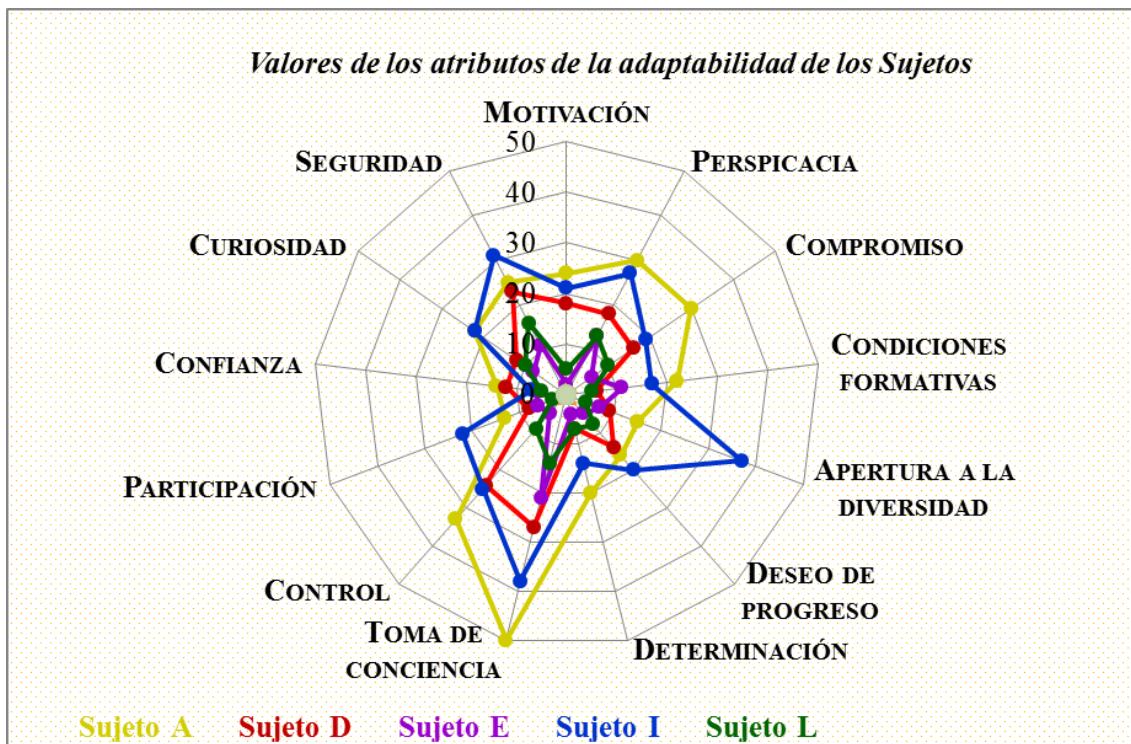


Gráfico 5.12. Panorama global de la adaptabilidad de los Sujetos a través de los valores de sus atributos

Ante estos valores, se revela que *el equilibrio de los atributos de la adaptabilidad de estos Sujetos es escaso*, por cuanto que en ellos es patente la existencia de atributos dominantes y carenciales, a saber:

- atributos dominantes, como *a priori* se muestran ante todo la **Toma de conciencia**, la **Seguridad** y la **Perspicacia**, que corresponden –respectivamente– a los rasgos Mecanismos, Fuerzas y Criterios (de su capacidad de adaptación); y
- atributos carenciales, como *a priori* se revelan la **Confianza**, la **Participación** y la **Determinación**, que corresponden –respectivamente– a los rasgos Fuerzas y Mecanismos, y que se debería poder encontrar de forma lógica y consecuente ante los atributos dominantes.

Y los valores inferiores (atributos carenciales) proceden, significativamente, de los Sujetos E y L; quienes –aun instalados en las etapas de DP de Crisis de la carrera y de Estabilización y compromiso respectivamente, por su ya elevado número de años de desempeño profesional docente (19 años y 5 meses y 14 años respectivamente)– más

bien se encontrarían en la etapa de Transición y de Estabilización y compromiso según los descriptores del *metamarco* propuesto.

De ello se puede interpretar e inferir que todos los componentes identificados de la trayectoria profesional, en sus perspectivas de orden psico-socio-cognitivo y profesionalizador, deben continuar sustentándose a través de acompañamiento y apoyo al que aludimos más arriba, focalizando la atención en esa zona de sombra del DP que es el factor adaptación.

De la intensidad de los valores resultantes presentados por agrupaciones de los atributos de cada rasgo en los gráficos que siguen, exponemos un panorama global de la adaptabilidad de los Sujetos.

- En el Gráfico 5.13., nos situamos ante los valores de los atributos que corresponden al rasgo Criterios:

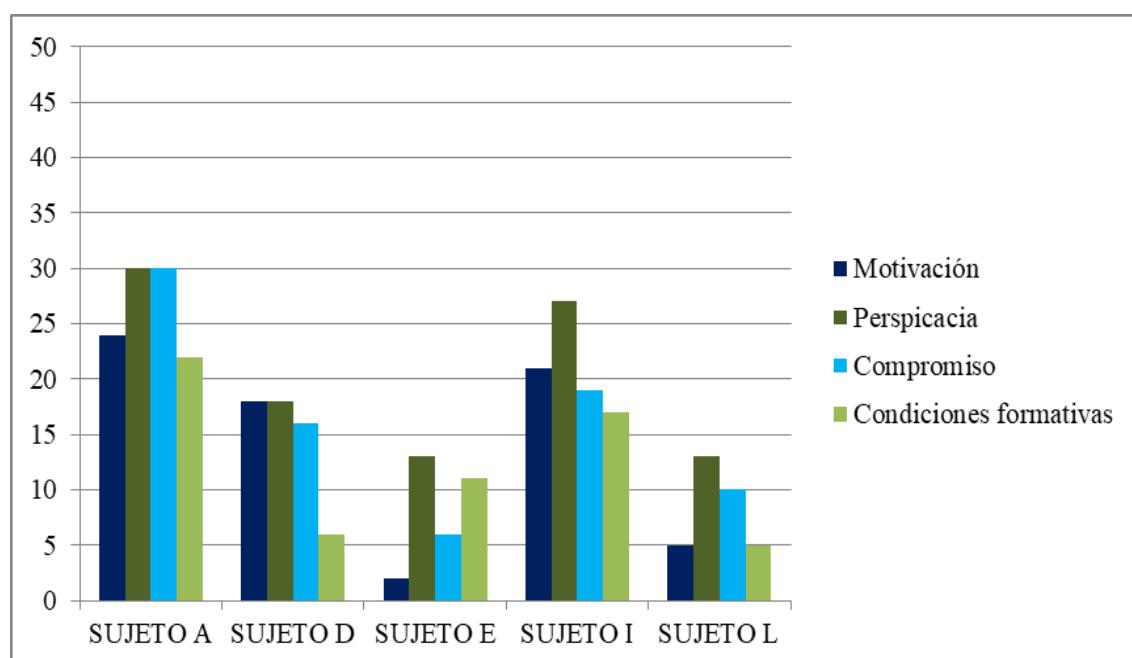


Gráfico 5.13. Panorama global de la adaptabilidad de los Sujetos a través de los valores de los atributos del rasgo Criterios

Podemos interpretar e inferir que:

- *el estado de su sistema del organismo conductual es poco adecuado*, por cuanto que –si bien la **Perspicacia** y las **Condiciones formativas** se presentan como atributos que complementan al dominante **Toma de conciencia**, correspondiente al rasgo Mecanismos–, no contribuyen a dar cuenta de la *forma de organización* de la adaptabilidad de los Sujetos; y

- el estado de su sistema de la personalidad es **poco adecuado**, también por cuanto que –si bien la **Motivación** y el **Compromiso** se presentan como atributos que complementan a los demás, correspondientes a los rasgos Criterios, Mecanismos y Fuerzas–, no contribuyen a dar cuenta de la *forma de organización* de la adaptabilidad de los Sujetos.

- En el Gráfico 5.14., nos situamos ante los valores de los atributos que corresponden al rasgo Mecanismos:

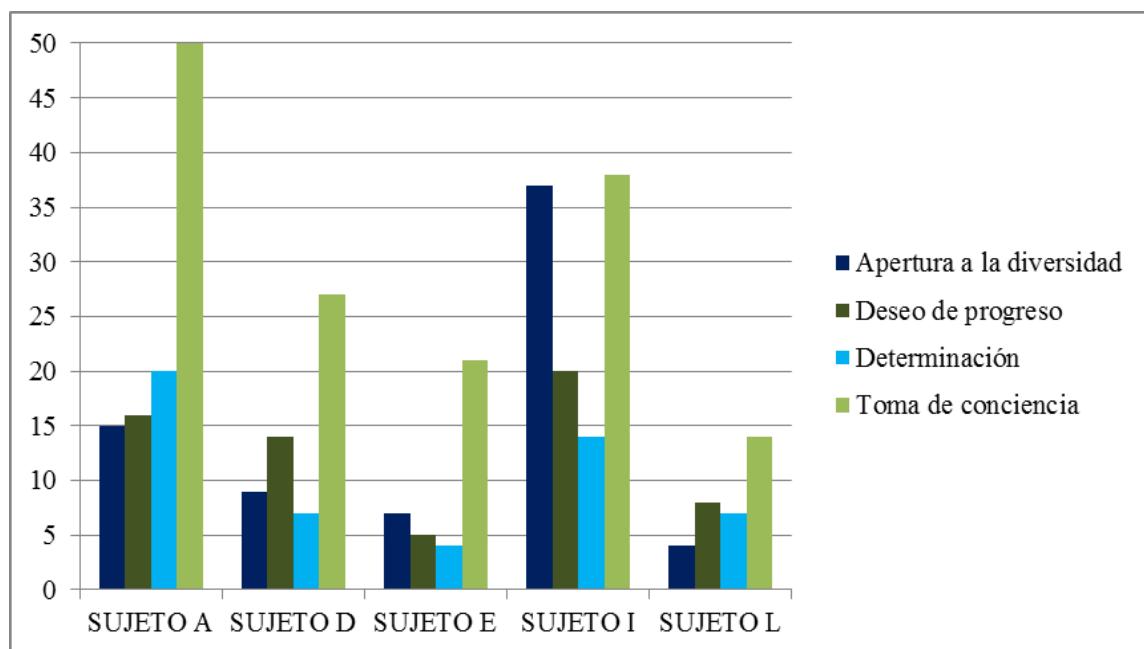


Gráfico 5.14. Panorama global de la adaptabilidad de los Sujetos a través de los valores de los atributos del rasgo Mecanismos

Podemos interpretar e inferir que:

- el estado de su sistema del organismo conductual es **poco adecuado**, por cuanto que –si bien la **Apertura a la diversidad** se presenta como atributo que complementa al dominante **Toma de conciencia**, correspondiente a este rasgo Mecanismos–, el atributo carencial **Determinación** no contribuye a dar cuenta de la *forma de organización* de la adaptabilidad de los Sujetos; y

- el estado de su sistema de la personalidad es **adecuado**, por cuanto que la **Toma de conciencia** se presenta como atributo dominante y se ve complementado por el **Deseo de progreso**, contribuyendo a dar cuenta de la *forma de organización* de una parte de la adaptabilidad de los Sujetos.

- En el Gráfico 5.15., nos situamos ante los valores de los atributos que corresponden al rasgo Fuerzas:

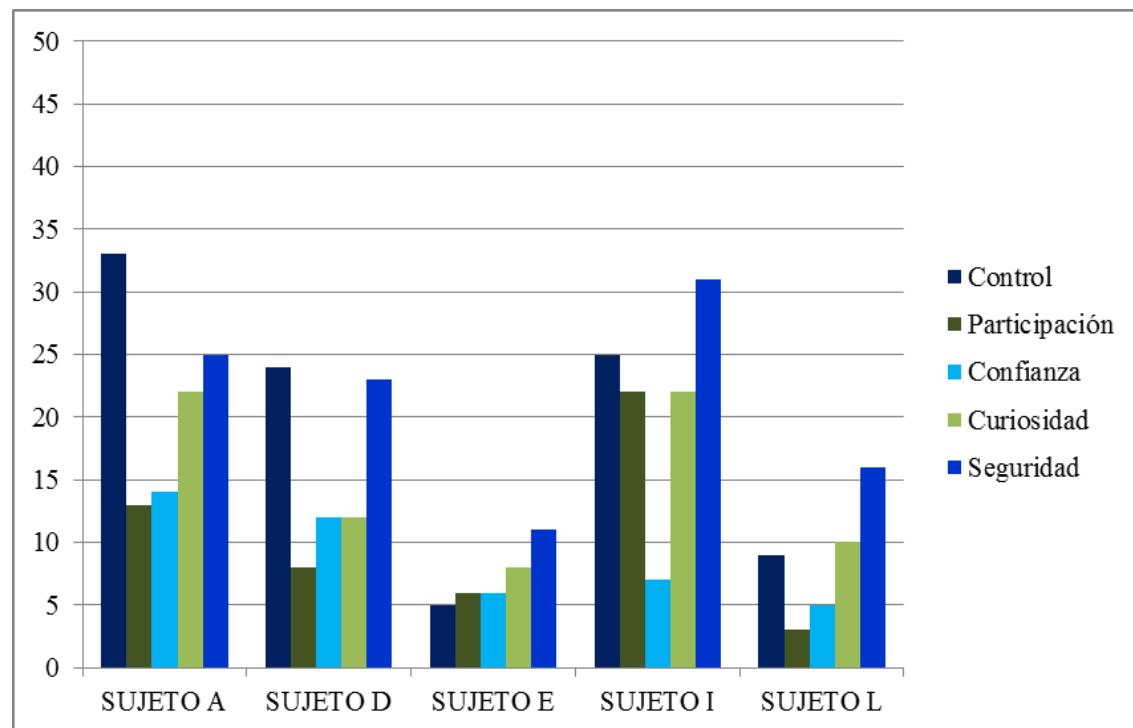


Gráfico 5.15. Panorama global de la adaptabilidad de los Sujetos a través de los valores de los atributos del rasgo Fuerzas

Podemos interpretar e inferir que:

- *el estado de su sistema del organismo conductual es poco adecuado*, por cuanto que –si bien el **Control** se presenta como atributo que complementa al dominante **Toma de conciencia**, correspondiente a este rasgo Mecanismos–, el atributo carencial **Participación** no contribuye a dar cuenta de la *forma de organización* de la adaptabilidad de los Sujetos; y

- *el estado de su sistema de la personalidad es poco adecuado* también, por cuanto que –si bien la **Seguridad** se presenta como atributo que complementa al dominante **Toma de conciencia**, correspondiente a este rasgo Mecanismos–, los atributos carenciales **Confianza** y **Curiosidad** no contribuyen a dar cuenta de la *forma de organización* de la adaptabilidad de los Sujetos.

En este orden de cosas, cabe inferir además que *la tendencia hacia la excelencia en su DP docente es baja*, por cuanto que el factor adaptación de estos Sujetos, se caracteriza, tal y como hemos pormenorizado, por:

- *un potencial estructural de la capacidad de adaptación bajo,*
- *un equilibrio de los atributos de la adaptabilidad escaso,*
- *un estado de su sistema del organismo conductual poco adecuado, y*
- *un estado de su sistema de la personalidad poco adecuado.*

De este panorama que nos aporta el estudio del factor adaptación estimado clave para el DP en el caso de estos Sujetos, emitimos aquellas *consecuencias derivadas* y *propuestas de remediación* que supondrían la base para la optimización del DP de los docentes *de* y *en* LE.

#### *Consecuencias derivadas*

Las expresamos en términos de ventajas y limitaciones que entendemos determinan que, por una parte, este colectivo docente pueda ser promocionado profesionalmente en un momento socioeducativo como el actual, marcado por las exigencias de las políticas sectoriales lingüística, de empleo y de calidad; y que, por otra parte, cada docente pueda proyectarse a sí mismo con todo su capital humano, y aspirar a nuevas opciones de inserción e integración profesional; a saber:

- a) Todas estas características que se han desprendido del factor adaptación, por la aplicación de los instrumentos de reflexividad y distanciación y la utilización del *metamarco* como referente, constituyen una plataforma para los formadores universitarios y agentes implicados que hayan de atender a la optimización del DP.
- b) La confrontación de los propios Sujetos ante el estado de su DP, en el que se identifican las competencias en relación con su adaptación, constituye igualmente una plataforma para la gestión de un DPdC.
- c) El desarrollo de la sensibilización a la construcción del DP docente como un continuum a lo largo de la vida ha de convertirse en un desafío fuertemente institucionalizado e instituido desde los ámbitos de formación inicial y continua.
- d) El fortalecimiento de la idea de colectividad y de trabajo en equipo, en favor – a su vez – del fortalecimiento del vínculo y compromiso con la institución, se ha de prolongar a lo largo de la vida, para evitar el desajuste entre las etapas de DP que les corresponden por años de desempeño docente y el estado real de su DP.

e) Las incertidumbres reveladas en la gestión, desarrollo y actualización de su proyecto personal de DPdC, se verán generadas si hay desconocimiento de dispositivos de control y, desde luego, ausencia de medios de acompañamiento.

f) La carencia de expectativas e iniciativas para organizar la propia formación continua y realizar acciones formativas diversas y de amplio espectro, se verán generadas si las condiciones formativas se conciben no solo en beneficio individual para el propio DPdC, sino además en interés de los equipos de trabajo docentes, de la institución.

g) La opacidad de las cualificaciones profesionales, ante una ausencia de (auto)regulación de la entidad profesional, se verá generada si no existen procedimientos y referenciales que conduzcan a la formalización de las experiencias y aprendizajes a lo largo de la vida.

h) Las carencias de orden autocrítico y reflexivo para identificar con autonomía las propias necesidades formativas, se verán generadas si no se planifican estrategias profesionales de valor social y cultural.

i) La escasa periodicidad en la inscripción en Ámbitos de Formación se verá generada si no se definen con precisión los objetivos y la obtención de metas para la superación de problemas y desafíos que surgen, eventualmente, en el desempeño docente.

#### *Propuestas de remediación*

Las expresamos en términos de provisión de aspectos institucionales y formativos, a modo de claves y pautas que constituirían un valor añadido en la vía de mejorar los rasgos y atributos carenciales de la adaptación; a saber:

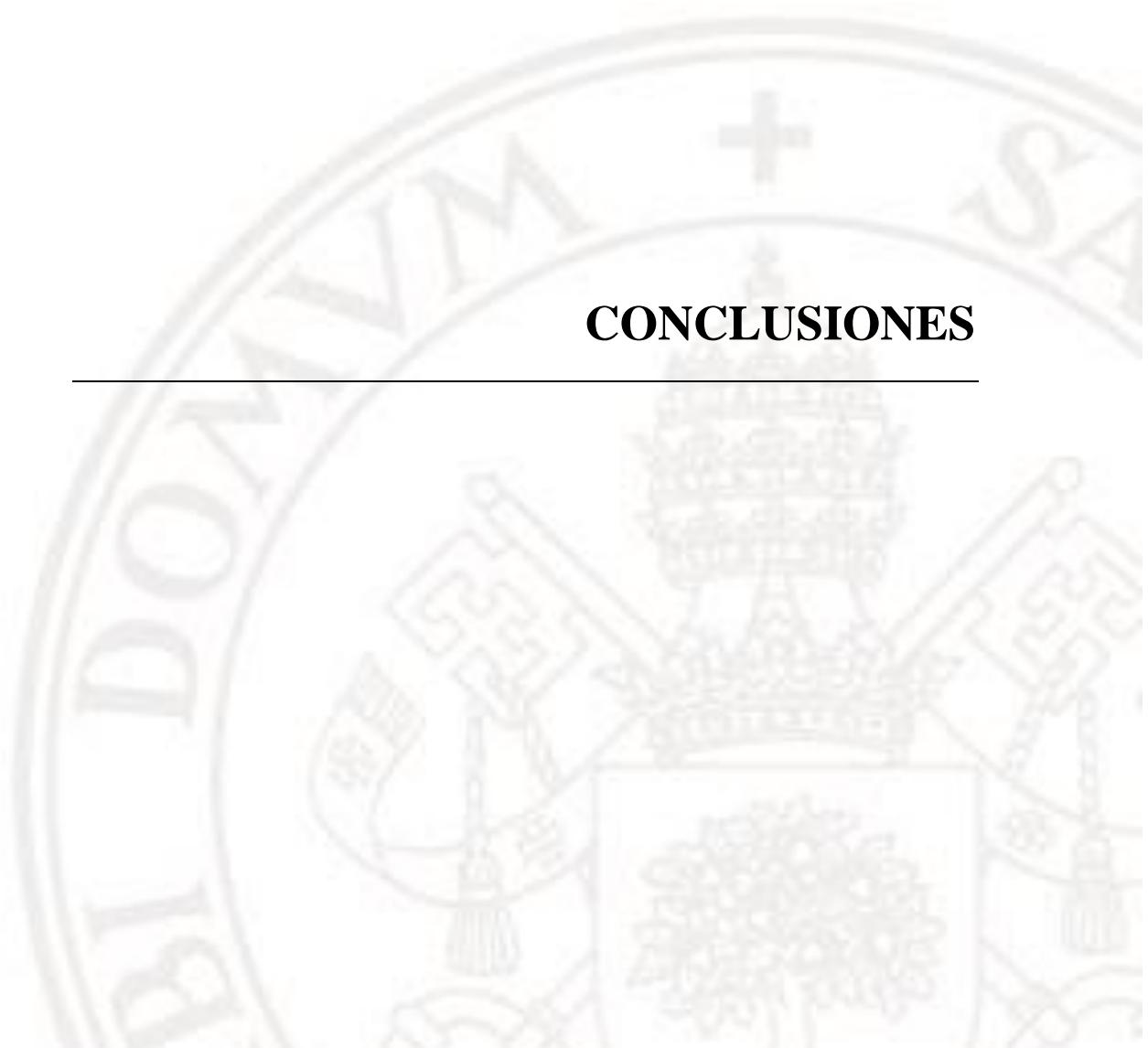
- Una orientación, acompañamiento y seguimiento experto (*mentoría, tutorización, etc.*) en las Tomas de decisiones y Determinaciones, y en la planificación de cada itinerario profesional docente, como estímulo del Compromiso y la Motivación.
- Un respaldo institucional sólido que controle, evalúe y vigile la gestión adecuada del propio proyecto personal de DPdC; proporcione apoyo estratégico y favorezca la evolución de las funciones y tareas profesionales docentes *de* y *en* LE.

- El establecimiento de la infraestructura, medios e instrumentos que – facilitados por la institución donde desempeña su docencia– permita la aplicación de una estrategia coherente de profesionalización y DP, la necesaria orientación y reorientación del sistema de organismo conductual y del sistema de la personalidad, a modo de perfeccionamiento profesional continuo (DPdC), tal y como se revela en los estudios empíricos internacionales (Bokdam, Van den En & Broek, 2014; Laderrière, 2003; Vaillant, 2014)
  - El ofrecimiento de propuestas de gran alcance y valor ético para la gestión del DP (*values*) y para conducir este DP hacia la excelencia profesional.
  - El reconocimiento social e institucional efectivo del estatus profesional, de la identidad y entidad profesionales, se vería fortalecido aplicando la *auditoría de competencias* en el sentido que se promueve desde la *Recomendación 2012/C 398/01 del Consejo de la Unión Europea, de 20 de diciembre de 2012, sobre la validación del aprendizaje no formal e informal*.
  - La movilización oportuna del procedimiento de regulación institucional de las cualificaciones de los docentes *de* y *en* LE, para aspirar a nuevas oportunidades de inserción e integración profesional y para poder validar sus aprendizajes adquiridos por la experiencia (VAE).
-



## **CONCLUSIONES**

---





## CONCLUSIONES

Este apartado reúne las conclusiones del trabajo de investigación, cuya enunciación –reflexiva, moderadamente crítica y sin la pretensión de ser generalizable–, se articula en torno a los ejes esenciales que lo caracterizan, a saber:

- a) El *eje científico* en su vertiente *formativa* a la investigación, y *empírica* relativa al proceso propiamente dicho de concepción y elaboración del estudio.
  - b) El *eje reflexivo* respecto de los resultados de orden teórico-conceptual y del trabajo de campo, en función del objeto de estudio y de los objetivos formulados.
  - c) El *eje heurístico* relativo a la proyección del estudio y a las perspectivas de futuras investigaciones de naturaleza transdisciplinar.
- a) El *eje científico* en su vertiente *formativa* a la investigación, y *empírica* relativa al proceso propiamente dicho de concepción y elaboración del estudio**

### *En su vertiente formativa*

El doble posicionamiento como investigador, el intelectual y el metodológico, se ha visto marcado por las implicaciones y responsabilidades que conlleva el estatus de formador de profesores vinculado a la Educación Superior.

De forma que el estudio recogido en esta Tesis Doctoral se inscribe en las dinámicas previstas para el EEEES, relativas a los procesos de profesionalización y DP del colectivo que constituyen los docentes especialistas de la enseñanza *de* y *en* LE, al que afecta igualmente el paradigma del *Aprendizaje a lo largo de la vida*, la validación de los aprendizajes en formación continua y por la experiencia, en el desempeño del trabajo docente.

Se trata de un sector profesional cuyo estatus se nos muestra *emergente, híbrido, bivalente*, y al que optamos por abordar en términos de identidad y entidad. Se confronta, de forma interdependiente y complementaria, a las decisiones tomadas desde las líneas de actuación comunes europeas, correspondientes a la Política sectorial lingüística educativa 3.6.6., vinculada estrechamente con la Política del empleo 2.3.3. y la Política de la educación superior 3.6.4., cuyo interés ha reforzado la Estrategia Europea 2020.

Políticas para las que –como ocurre en todos los ámbitos del mundo del empleo– y siguiendo los estudios internacionales y nacionales citados, el factor *adaptación* se caracteriza al mismo tiempo, como elemento necesariamente contemplado para la empleabilidad, y como un factor clave competencial altamente valorado en todo proceso de profesionalización y DP.

En este orden de cosas, cabe resaltar de la recopilación de las fuentes expertas que, desde hace varias décadas, sustentan la problemática internacional de ese proceso, el valor que ha supuesto la facilidad de acceso a través de *e-Books*, *Google Books* o bases de datos, entre otros recursos digitalizados. Han permitido gestionar de forma ágil y operativa la sistematización de la búsqueda y consulta de referencias de diverso carácter; marcadas por los principios de actualidad, pertinencia y variedad.

Esta vertiente formativa asegura el conocimiento y comprensión de las orientaciones teóricas que intervienen en la producción del conocimiento científico fuertemente contextualizado, en la toma de decisiones guiadas por la coherencia entre fundamentos teórico-conceptuales e institucionales y aspectos metodológicos y empíricos que se articulan en el documento de Tesis Doctoral.

Dentro de los paradigmas de investigación propios del ámbito científico de la Educación y, en particular, de la Didáctica de las Lenguas y las Culturas:

- El investigador

- se ha confrontado a una dinámica recursiva, de constante auto-cuestionamiento y de reflexión, por el interés y la motivación que supone el desafío académico de las tareas de investigación;

- se ha convertido en sujeto beneficiario de conocimientos, destrezas y actitudes de orden académico y deontológico, así como en agente actor de *auditoría de competencias*, de control y seguimiento de profesionalización del colectivo docente citado, y de acompañamiento en su DP, cuyo proceso de construcción permanente conforme a las dinámicas europeas ha tomado como línea de trabajo.

- La elaboración de este estudio ha supuesto

- un enriquecimiento académico, científico y empírico, que ha consolidado las destrezas y competencias en investigación requeridas para obtener el grado de Doctor;

- un compromiso de aportación al área de conocimiento de Didáctica de la Lengua y la Literatura que, con un marcado carácter transdisciplinar propio tanto del ámbito científico Educación como de esta área de conocimiento, contribuirá al desarrollo y profundización del estado de la cuestión al respecto;

- una visión actual y anticipadora para los formadores universitarios de estos docentes, a través de los repertorios de marcos referenciales de competencias puestos a disposición en el estudio internacional –en vías de desarrollo–, bajo la égida del ECML/CELV y el Consejo de Europa (programa 2016-2019).

### ***En su vertiente empírica***

El doble posicionamiento intelectual y metodológico, en el seno del proceso de investigación, ha conducido a tomar decisiones sobre aspectos de orden conceptual y de orden metodológico.

Por lo que se refiere a la toma de decisiones *de orden conceptual*, se concluye que:

- La *modernización* de los conceptos de profesionalización y DP es pertinente, oportuna y útil para este sector especialista de la docencia *de y en LE* cuya atención nos ocupa dentro del Gran Grupo 2. *Profesionales científicos e intelectuales* (ESCO).
- La dotación de un mayor alcance a los conceptos clave que integran el objeto de estudio, y que necesitan ser transpuestos, reorientados y acuñados, debe realizarse desde las determinaciones oficiales e institucionales de nivel *supra, macro, meso*, e incluso *micro* indagadas. E igualmente, desde aportaciones de ámbitos científicos y disciplinas de referencia eventual, para su adscripción a una cultura de profesionalización (Vez, 2001b) común compartida entre los profesionales.
- Las transformaciones adaptativas sobre posiciones epistemológicas subyacentes a conceptos y nociones –de entre los *consolidados, nómadas y generales y específicos*–, son ineludibles para hacerlos propios y productivos en relación con el objeto de estudio. Específicamente: *estatus profesional docente, identidad y entidad profesional docente, reflexión sobre las acciones para el DP, reflexividad y distanciación, dimensiones satélites de la acción para el DP, adaptación, capacidad de adaptación, adaptabilidad*.
- La significatividad y el valor funcional de las etapas de DP, aportadas por los expertos e instancias citadas, permite caracterizar la carrera docente y resituar la cualificación profesional, en este caso, del sector especialista de la enseñanza *de y en LE*.
- La construcción, propuesta y utilización de un marco sectorial de cualificación de los docentes *de y en LE* respecto del EQF – MEC, tiene su impacto en el estudio de

los procedimientos e instrumentos de cualificación profesional de estos docentes. Con el carácter de *metamarco*, se estructura y organiza en la confluencia de: el sistema categorial de referencia establecido para el factor adaptación y las etapas de DP.

Por lo que se refiere a la toma de decisiones *de orden metodológico*, se concluye que:

- La adopción de una postura *retrospectiva y anticipadora*, para el ámbito de la Didáctica de la Lengua y la Literatura, facilita en la investigación en Educación la implementación de estrategias metodológicas pertinentes, concibiendo el itinerario del trabajo de campo y caracterizar las fases del tratamiento de los datos en su adscripción al paradigma cualitativo. En el mismo sentido, asegurando los principios de objetividad científica, coherencia, ética de rigor y verdad, responsabilidad personal y social.
- La concepción y elaboración de instrumentos de recogida de datos vienen determinadas por los *procedimientos* –como es este el caso–, de *reflexividad y distanciación* en la obtención de informaciones, así como por los criterios de rigor y fiabilidad requeridos en toda investigación. Instrumentos que, siendo conscientes del carácter de la muestra intencional invitada, han funcionado con un alto grado de operatividad ante los datos generados.
- La utilización del *relato de vida* y del *cuestionario* de forma complementaria, como instrumentos de recogida de datos y socialización de las *informaciones relativas a las dimensiones satélites de la acción* orientadas al DP, palía ampliamente las eventuales limitaciones de cada uno de ellos. Lo cual es debido a que el investigador puede completar y enriquecer esas informaciones, gracias a la flexibilidad de la técnica global del *análisis de contenido*.
- La fecundidad apreciada de las informaciones obtenidas –en su preparación y presentación por la *Lectura 1. intuitiva*–, y el diseño del tratamiento analítico, interpretativo e inferencial realizado avalan el procesamiento manual de los datos (Andreani & Conchon, 2001; Amado [coord.], 2013; Blais & Martineau, 2006), confirmado por diversos autores inscritos en el paradigma cualitativo, descriptivo e interpretativo. Bien es cierto que sin obviar las aportaciones metodológicas que supone la utilización de un soporte digital.
- La indagación en profundidad de los datos se ve asegurada por:

- apelar a los niveles de la reflexividad asociados a los modos discursivos *descripción/narración/valoración*;

- movilizar la *Lectura 2. exploratoria* en el tratamiento analítico; y la *Lectura 3. interpretativa-inferencial* en el tratamiento respectivo desde la posición *meta* de los niveles de la reflexividad que el investigador adopta.

- El conocimiento y comprensión de sistemas categoriales expertos se revela como un elemento *sine qua non* de consideración, para elaborar los *sectores de categorías de análisis* –Sector 0, Sector 1, Sector 2–, que esta investigación ha requerido y, consecuentemente, para futuras investigaciones.

**b) El eje reflexivo respecto de los resultados de orden teórico-conceptual y del trabajo de campo, en función del objeto de estudio y de los objetivos formulados**

***Respecto de los resultados de orden teórico-conceptual***

Se muestra la evidencia del reconocimiento institucional y social apropiado y estable de los docentes *de* y *en* LE, como sector profesional del Gran Grupo 2. *Profesionales científicos e intelectuales* (ESCO), ante el valor y la especificidad de sus funciones y tareas en el seno de los programas AICLE/CLIL/EMILE (Marsh, 2012). Su regulación, en la idea de colegialidad (Smith, 1999), se presenta hoy susceptible de ser contemplada ante los principios, determinaciones y disposiciones comunes europeas a las que remitimos. Es la respuesta a las demandas actuales en torno a la gestión de la calidad, eficacia, eficiencia y excelencia en la enseñanza *de* y *en* LE.

Todo lo cual nos lleva a concluir que se requiere:

- Cualificar a este sector profesional no solo desde el carácter de profesión científica e intelectual, sino desde el carácter –aún por tipificar y legitimar– de especialista docente *de* y *en* LE, dado el contexto histórico colectivo, el legado social, académico y cultural y la plusvalía del dominio de LE en las últimas décadas, que se hace explícita ante los retos para Europa al 2050 (European Commission, 2015).
- Contemplar desde la Educación Superior a estos docentes especialistas como grupo profesional legitimado y sólido, que ha de desempeñar una profesión de *expertise* (Allen & Van der Velden, 2007), cuyo monopolio y reputación provenga de los componentes de la profesionalización: profesionismo, profesionalidad y profesionalismo (Bourdoncle, 1991, 1994, 2000; Wittorski, 2009). Dotarle así de reconocido prestigio es la respuesta a un desarrollo de calidad de ese enfoque innovador que establece el Consejo de Europa en el seno de los programas AICLE/CLIL/EMILE citados.

• Situar el estatus profesional de los docentes *de* y *en* LE, es decir, su *identidad* y *entidad profesional docente*, para asegurar sus posibilidades de inserción e integración en las situaciones docentes contractuales, por el DP y más concretamente por un DPdC, en:

- los parámetros comunes europeos de orden competencial, subsidiarios, homogéneos, estandarizados, dentro del respeto de las particularidades institucionales de cada Estado miembro;
- un amparo legislativo que, desde un marco socio-institucional y normativo, regule adecuadamente sus cualificaciones;
- la óptica de optimización del DP y DPdC, priorizando el sistema de valores (*values*), promocionando un respaldo ético y de deontología profesional en la asunción de funciones y tareas profesionales, y focalizando la atención en ese componente competencial común que se encuentra en los referenciales a los que hemos accedido, bajo el enunciado de *Gestión del propio DP*;
- una adecuada gestión del itinerario profesional y del proyecto personal de DP y DPdC, para ampliar las posibilidades de inserción e integración laboral (empleabilidad).

• Abordar el DP como un *proceso*, como una *estrategia de profesionalización*, en circularidad sistémica entre: a) *aprendizaje a lo largo de toda la vida/formación profesional continua*; b) reflexión *en, sobre y para* las acciones orientadas al DP, y c) factores extrínsecos e intrínsecos que conforman el profesionismo y la profesionalidad respectivamente en cada profesional docente.

• Asegurar en ese proceso de DP, la atención al *factor adaptación* clave en todo individuo, y que como capital humano potencial se revela a través de *rasgos* –que dan cuenta de la *capacidad de adaptación*–, y de *atributos* que muestran la *adaptabilidad* individual.

• Implicar a la Educación Superior en la gestión del DP y DPdC de este colectivo docente, en conformidad con los diversos y numerosos estudios de instancias como la Comisión Europea, la OCDE y Eurydice, con medidas orientadas a:

- la detección de sus carencias competenciales, así como la valoración y evaluación de sus competencias y cualificaciones profesionales desde el *Ingreso a la profesión* y en las sucesivas etapas de DP;
- la guía, seguimiento asiduo y mantenimiento de su proyecto de DPdC;
- la institucionalización, bajo distintas denominaciones de las figuras de asesor externo, auditor, mentor, orientador, padrino, tutor, etc., cuyas funciones sean asumidas por formadores universitarios, así como por otros agentes entre los que cabe contemplar también a aquellos docentes *de* y *en* LE ya en la etapa de DP de *Preparación a la jubilación* (cuya trayectoria y desempeño profesional sean debidamente reconocidos, en la vía de la excelencia).

- Concebir un *soporte de optimización* del DP y consecuentemente del DPdC, como:
  - marco sectorial de cualificación, con el carácter de *metamarco* articulado por etapas de DP, en cuyos descriptores se encuentren *indicadores del estado* de la capacidad de adaptación y la adaptabilidad;
  - instrumento de evaluación, auto-evaluación, seguimiento, acompañamiento personalizado, control y estímulo de un DPdC de los docentes *de y en LE*, y facilitador de la comparabilidad y la transparencia de sus cualificaciones profesionales, con posibilidad de implementarlo en versión digital (recurso disponible *on line*);
  - dispositivo profesionalizador para un proceso individual y colectivo de DP, adaptable desde sus descriptores a las características individuales y a la periodicidad de las acciones orientadas al DP; aplicable a otros sectores emergentes (asesores, coordinadores, directores, formadores de formadores, orientadores, etc.), e incluso, a la formación inicial para la Educación Secundaria de la que se vienen ocupando numerosas publicaciones, entre ellas:
    - desde los contextos internacionales (Dupuis *et al.*, 2003);
    - desde los contextos nacionales (Guillén [coord.], 2010; Guillén Díaz & Castro Prieto, 1998; Lorenzo, Trujillo & Vez, 2011; Masats & Nussbaum [eds.] *et al.*, 2016; Nussbaum & Bernauus [eds.] *et al.*, 2001)
    - y, como ocurre en nuestro contexto regional –Junta de Castilla y León (2012)–, en donde a los estudiantes en formación práctica a la docencia se pretende contemplarlos como *profesores en prácticas*.
- Estudiar y producir conocimiento sobre las características del factor adaptación en estos docentes, por la importancia de la retroalimentación que supone –en primera instancia– para los formadores universitarios, para los propios docentes, para pensar, debatir e identificar aspectos emergentes en las *áreas/zonas* competenciales, como es el caso de los *values*.

#### ***Respecto del trabajo de campo, en función del objeto de estudio y de los objetivos formulados***

El desarrollo del posicionamiento metodológico, por la movilización de las distintas *Fases* y *Lecturas*, nos lleva a concluir que:

- Todo docente *de y en LE* se convierte en un objeto central de pleno derecho de la teoría del DP, para quien el *factor adaptación* desde sus particularidades en otros ámbitos, y en el ámbito científico de la Didáctica de la Lengua y la Literatura, está

dotado de un carácter estratégico de adecuación y coherencia con las realidades de sus funciones y tareas.

- Las *características del factor adaptación indagadas* –salvo en la etapa de DP de Preparación a la jubilación–, traducen:
  - por una parte, una escasa tendencia hacia la excelencia del DP docente, por un bajo potencial estructural de la capacidad de adaptación y un escaso equilibrio de los atributos de la adaptabilidad; y
  - por otra parte, los elementos de reflexión sobre causas y consecuencias, para los formadores de estos docentes y las instancias a quienes corresponde su atención.
- Los *rasgos Criterios, Mecanismos y Fuerzas*, que determinan el potencial estructural de la capacidad de adaptación de estos docentes, son las tres plataformas respectivamente de disposiciones, maneras y regulaciones que los formadores universitarios pueden convertir en un *lugar estratégico de indagación*, para estar en mejores condiciones de *atender e intervenir en la optimización del DP*.
- Los *atributos de la adaptabilidad*, correspondientes a los rasgos de la capacidad de adaptación indicados, son las evidencias que determinan las perspectivas psico-socio-cognitiva y profesionalizadora de cada docente, y que los formadores universitarios pueden utilizar como *fuente de pistas de intervención para optimizar el DP*.

Y ante los valores de conjunto resultantes en este estudio, cabría concluir que:

- La *Toma de conciencia*, que se presenta como el atributo de la adaptabilidad dominante con independencia de las situaciones contractuales docentes, sitúa *a priori* a este colectivo docente en la vía de la optimización del DP. Apreciación que se confirma en todas las etapas de DP por el *Control*, y solo en la etapa del Ingreso a la profesión por el atributo *Apertura a la diversidad*.
- La *Confianza y la Participación* –salvo en el caso correspondiente a la etapa de DP de Ingreso a la profesión–, resultan atributos carenciales que revelan una paradoja respecto al dominante de la *Toma de conciencia*. Apreciación que se confirma al mismo tiempo por el también atributo carencial de *Condiciones formativas*.
- La Motivación, la Perspicacia y el Compromiso por una parte, y por otra, el Deseo de progreso y la Determinación junto a la Curiosidad y la Seguridad, resultan atributos que sin ser absolutamente carenciales nos muestran *zonas de sombra* en la

adecuación tanto del sistema del organismo conductual como del de la personalidad de los docentes.

- La atención al rasgo *Criterios* –a través de los atributos de Motivación, Perspicacia, Compromiso y Condiciones formativas–, se revela como necesario para *fortalecer* el sistema de la personalidad y para mejorar, a su vez, la perspectiva profesionalizadora.

- La atención al rasgo *Mecanismos* –a través de los atributos de Apertura a la diversidad, Deseo de progreso, Determinación y Toma de conciencia–, se revela como necesario para *orientar* el sistema del organismo conductual y para mejorar, a su vez, la perspectiva psico-socio-cognitiva.

- La atención al rasgo *Fuerzas* –a través de los atributos Control, Participación, Confianza, Curiosidad y Seguridad–, se revela como necesario para *regular* ambos sistemas y para equilibrar, a su vez, sus perspectivas psico-socio-cognitiva y profesionalizadora.

- Las *zonas de sombra* –carenciales–, que presenta la adaptabilidad revelan que el DP:

- es más que nunca no solo un derecho sino *un deber* (tal y como se ha planteado en el estudio de Bokdam, Van den En & Broek, 2014);
- requiere una atención con dispositivos y agentes institucionales, para dar respuesta a las demandas de implantación de secciones bilingües, aumentando las opciones de inserción e integración profesional;
- lograría ser optimizado, paliando la inadecuación de competencias, extrayendo provecho de los recursos y las condiciones para gestionar el cambio a todos los niveles; y
- reclama un análisis de la capacidad propia como docentes, la consideración de la adaptabilidad propia por un distanciamiento personal, en la vía preconizada para la educación bilingüe por Lorenzo, Trujillo & Vez (2011) de “un camino personal y colectivo de mejora y desarrollo personal y profesional” (p. 284).

c) **El eje heurístico relativo a la proyección del estudio y las perspectivas para futuras investigaciones de naturaleza transdisciplinar**

Por lo que se refiere a la *proyección* de este estudio, podemos incidir en:

- Sus fuertes potencialidades, derivadas de la productividad de los resultados y del impacto que sobre la responsabilidad de los formadores de formadores se espera en el sentido de asumir la atención al factor adaptación, para remediar las carencias competenciales de los docentes *de* y *en* LE.

- Su carácter dinámico, sistemático y reproducible, que le convierte en base de adaptaciones para llevar a cabo otros estudios.

- Su significatividad y actualización, de alto grado de impacto para las políticas lingüísticas educativas y de empleo, a la hora de tener en cuenta la adaptabilidad de los docentes *de* y *en* LE.

Por lo que se refiere a las *perspectivas para futuras investigaciones*, cabe añadir, como sucede en todo trabajo empírico que, somos conscientes de las limitaciones que este presenta, de las interrogaciones suscitadas en torno tanto al alcance de las palabras clave que configuran el título de esta Tesis Doctoral, como respecto al conocimiento producido en función de los objetivos.

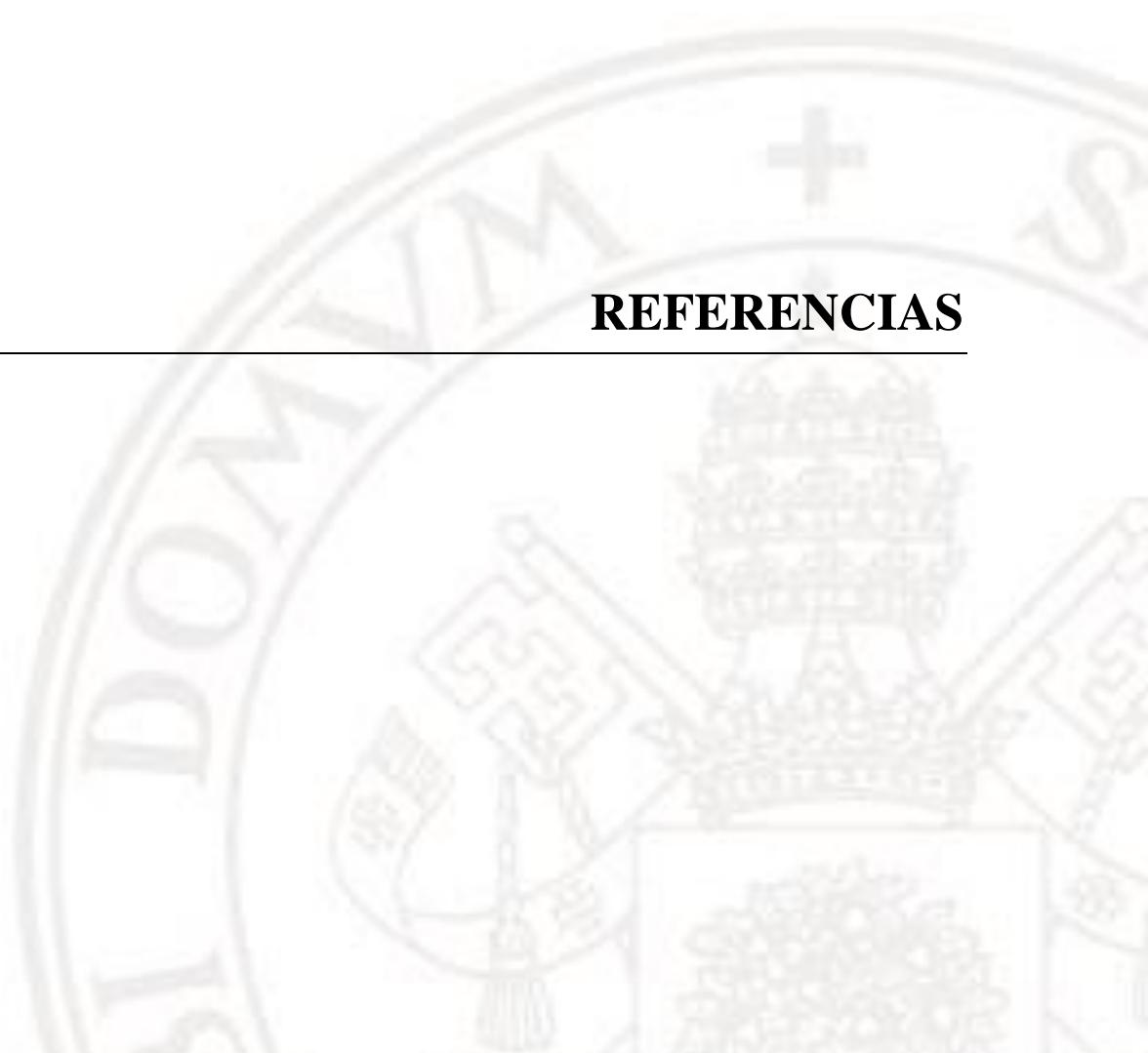
La confrontación sistemática a las interpretaciones con el material resultante del análisis y las inferencias obtenidas, puede servir a su vez de base –tal y como plantea Bardin (1977)–, para otro tratamiento analítico desde un nuevo posicionamiento intelectual y desde un nuevo posicionamiento metodológico, gracias a técnicas diferentes como el análisis semántico, textual, discursivo, etc.

Cabría pues considerar, por su pertinencia y utilidad, las siguientes perspectivas de investigación conforme a la ineludible naturaleza transdisciplinar:

- La posibilidad de enriquecer el trabajo de indagación, dando cabida a estudios comparados que permitan abordar la cultura común compartida sobre el DP y la adaptabilidad de los docentes *de* y *en* LE en otros contextos de E&F con tradición bi/plurilingüe.
- La realización de un estudio longitudinal de la profesionalización y DP de estos docentes, desde la oportunidad que ofrece la muestra utilizada y el carácter de los instrumentos de recolección de datos, y desde una vertiente etnográfica.
- La adopción de un enfoque mixto de investigación, contemplando tanto el empleo complementario de otras técnicas de recogida de datos como la entrevista de explicitación o los incidentes críticos –por su alto grado de compatibilidad con las movilizadas en este trabajo de investigación–, como de otras técnicas de tratamiento de los datos.
- El estudio de la aplicación del modelo de cuestionario y del *metamarco* como recursos (permanentes) de profesionalización, de (auto)formación, de regulación y autorregulación del DP.
- La aplicación de este posicionamiento intelectual y metodológico, y de todas estas perspectivas, en el colectivo de formadores universitarios de docentes *de* y *en* LE.

## **REFERENCIAS**

---





## REFERENCIAS

**a**

- ABREU ABELA, J. (2002). *Las técnicas de análisis de contenido: Una revisión actualizada*. Granada: Fundación Centro de Estudios Andaluces. Universidad de Granada. <http://public.centrodeestudiosandaluces.es/pdfs/S200103.pdf>
- ALBERICI, A., & SERRERI, P. (2005). *Competencias y formación en la edad adulta: El balance de competencias*. Barcelona: Laertes.
- ALLAL, L., & SAADA-ROBERT, M. (1992). La métacognition: Cadre conceptuel pour l'étude des régulations en situation scolaire. *Archives de Psychologie*, 60, 265-296.
- ALLAL, L. (2007). Régulation des apprentissages: orientation conceptuelle pour la recherche et la pratique en éducation. En L. Allal y L. Mottier (eds.), *Régulation des apprentissages en situation scolaire et en formation* (pp. 7–23). Bruxelles: De Boeck.
- ALLEN, J., & VAN DER VELDEN, R. (eds.) (2007). *The flexible professional in the knowledge society: General results of the REFLEX project*. Netherlands: Research Centre for Education and the Labour Market.
- ALTET, M. (1994). *La formation professionnelle des enseignants*. Paris: Presses Universitaires de France.
- ALTET, M. (1996). Les compétences de l'enseignant professionnel. Entre savoirs, schèmes d'action et adaptation: le savoir-analyser. En L. Paquay, M. Altet, E. Charlier & Ph. Perrenoud (dirs.), *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies? Quelles compétences?* (pp. 27-40). Bruxelles: de Boeck.
- ALTET, M. (1998). Quelle formation professionnalisante pour développer les compétences de "l'enseignant professionnel" et une culture professionnelle d'acteur. En M. Tardif, C. Lessard & C. Gauthier (dirs.), *Formation des maîtres et contextes sociaux. Perspectives internationales* (pp. 71-86). Paris: Presses Universitaires de France.
- ALTET, M. (2002). Une démarche de recherche sur la pratique enseignante: l'analyse plurielle. *Revue Française de Pédagogie*, 138, 85-93.
- AMADO, J. (coord.) (2013). *Investigação qualitativa em educação*. Coimbra: Coimbra University Press.
- ANDRÉ, B. (2013). *S'investir dans son travail: les enjeux de l'activité enseignante*. Berne: Peter Lang.
- ANDREANI, J. C., & CONCHON, F. (2001). Les études produits nouveaux: état de l'art des méthodes qualitatives. *Revue française du marketing*, 182, 13-44.
- ANDREWS, S. (2003). Teacher language awareness and the professional knowledge base of the L2 teacher. *Language awareness*, 12(2), 81-95.
- ARAÚJO, L., DINIS DA COSTA, P., FLISI, S., & SOTO CALVO, E. (2015). *Languages and Employability. CRELL Report*. Luxembourg: Joint Research Centre's (JRC). European Commission. Publications Office of the European Union.

ARROYO SÁNCHEZ, J.-C. (2010). *La adaptabilidad al cambio como ideología*. Alicante: Editorial Club Universitario.

ÁVALOS, B. (2011). Teacher professional development in teaching and teacher education over ten years. *Teaching and Teacher Education*, 1(27), 10-20. Doi: 10.1016/j.tate.2010.08.007

## B

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. (1999). *Auto-eficacia: Cómo afrontamos los cambios de la sociedad actual*. Bilbao: Desclée de Brouwer.

BANDURA, A. (2003). *Auto-efficacité. Le sentiment d'efficacité personnelle*. Bruxelles: De Boeck.

BANDURA, A. (2006). Guide for constructing self-efficacy scales. En F. Pajares & T. Urdan (eds.), *Self-efficacy Beliefs of Adolescents*. Vol. 5, (pp. 307-337). Greenwich, Connecticut: Information Age Publishing.

BARBIER, J. M. (dir.) (1996). *Savoirs théoriques et savoirs d'action*. Paris: Presses Universitaires de France.

BARBIER, J. M., CHAIX, M. L., & DEMAILLY, L. (1994). Éditorial. *Recherche & Formation*, 17(1), 5-8.

BARDIN, L. (1977). *L'analyse de contenu*. Paris: Presses Universitaires de France.

BARDIN, L. (2002). *Análisis de contenido*. Madrid: Akal.

BARNHARDT, S. (1997). Self-efficacy and second language learning. *The NCLRC Language Resources*, 1(5).

BASLEV, K., VANHULLE, S., & PELLANDA DIECI, S. (2015). Indicators od professional development in texts written by prospective teachers. *Journal of Cognitive Education and Psychology*, 14(1), 4-25.

BATAILLE, M. (2005). Autobiographie, réflexivité et professionnalisation. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 34(1), 19-28.

BAUDOUIN, J.-M. (2010). *De l'épreuve autobiographique. Contribution des histoires de vie à la problématique des genres de textes et de l'herméneutique de l'action*. Berne: Peter Lang.

BAWARSHI, A.S., & REIFF, M.J. (2010). *Genre: An introduction to history, theory, research, and pedagogy*. West Lafayette (Indiana): Parlor Press.

- BEACCO, J.-C., & BYRAM, M. (2007). *Guide for the development of language education policies in Europe: From linguistic diversity to plurilingual education.* Strasbourg: Council of Europe. Language Policy Division.
- BEACCO, J.-C., BYRAM, M., CAVALLI, M., COSTE, D., EGLI CUENAT, M., GOULLIER, F., & PANTHIER, J. (2010). *Guide for the development and implementation of curricula for plurilingual and intercultural education.* Strasbourg: Council of Europe. Language Policy Division.
- BEACCO, J.-C., BYRAM, M., CAVALLI, M., COSTE, D., EGLI CUENAT, M., GOULLIER, F., & PANTHIER, J. (2016). *Guide for the development and implementation of curricula for plurilingual and intercultural education.* Strasbourg: Council of Europe. Language Policy Unit.
- BÉCKERS, J., PAQUAY, L., COUPREMANNE, M., SCHEEPERS, C., CLOSSET, A., FOUCART, J., LEMENU, D., & THEUNSENS, E. (2001). *Comment décrire et analyser un dispositif réputé professionnalisant? Proposition d'un outil descriptif et interprétatif.* Communauté française de Belgique: Ministère de l'éducation, Collection Recherches en éducation. Retrieved from: [www.enseignement.be/index.php?page=26044&id\\_iche=1011&dummy=25065](http://www.enseignement.be/index.php?page=26044&id_iche=1011&dummy=25065)
- BÉCKERS, J. (2007). *Compétences et identités professionnelles. L'enseignement et autres métiers de l'interaction humaine.* Paris: De Boek.
- BÉCKERS, J. (2008). Pour mieux comprendre les enjeux de l'enseignant comme acteur social: un éclairage historique et comparatif. En J. Beckers (dir.), *Enseignants en Communauté française de Belgique. Mieux comprendre le système, ses institutions et ses politiques éducatives pour mieux situer son action* (pp. 89-120). Bruxelles: *Pédagogies en développement.* De Boeck.
- BEIJARD, D., MEIJER, P. C., & VERLOOP, N. (2004). Reconsidering research on teachers' professional identity. *Teaching and Teacher Education*, 20(2), 107-128.
- BENAÏOUN-RAMÍREZ, N. (2009). Identités professionnelles entre réflexivité et adaptation: histoires de vie professionnelle de maîtres-formateurs. *Recherche et Formation*, 60, 135-150.
- BENEDICTO CARRILLO, E. C. (2016). *Toma de decisiones en sistemas dinámicos no lineales: una perspectiva psicosociológica.* Tesis Doctoral. Dirigida por el doctor Anastasio Ovejero Bernal. Valladolid (España): Universidad de Valladolid.
- BENSON, P. (2007). Autonomy in language teaching and learning. *Language teaching*, 40(1), 21-40.
- BERELSON, B. (1952). *Content Analysis in Communication Research.* Glencoe: Free Press.
- BERGAN, S. (2007). *Qualifications. Introduction to a concept.* Strasbourg: Council of Europe.
- BERGER, P. & BRUNSWIC, E. (1981). *L'éducateur et l'approche systémique. Manuel pour améliorer la pratique de l'éducation.* Paris: UNESCO.

- BERLINER, D. C. (1986). In Pursuit of the Expert Pedagogue. *Educational Research*, 7(15), 5-13.
- BERRY, B., (ed.), BARNETT, J., BETLACH, K., C'DE BACA, S., HIGHLEY, S., HOLLAND, J., KAMM, C., MOORE, R., RIGSBEE, C., SACKS, A., VICKERY, E., VILSON, J., & WASSERMAN, L. (2011). *Teaching 2030. What we must do for our students and our public schools: now and in the future*. Washington-New York-London: NEA-teachers College Press. Columbia University.
- BERTALANFFY, L. VON (1976). *Teoría general de los sistemas. Fundamentos, desarrollo, aplicaciones*. México: Fondo de Cultura Económica.
- BERTAUX, D. (2001). La méthode des récits de vie. Définition, propriétés, fonctions. *Recherche en soins infirmiers*, 64, 16-27.
- BERTAUX, D. (2003). *Les récits de vie*. Paris: Nathan.
- BERTAUX, P., COONAN, C. M., FRIGOLS-MARTÍN, M. J., & MEHISTO, P. (2010). The CLIL Teacher's Competences Grid. *CLIL Cascade Network*. [http://www.istitutoinsolera.gov.it/doc/Cli/The%20CLIL%20Teacher's%20Competence\\_s%20Grid.pdf](http://www.istitutoinsolera.gov.it/doc/Cli/The%20CLIL%20Teacher's%20Competence_s%20Grid.pdf)
- BERTOGLIO, O. J. (2004). *Introducción a la teoría general de los sistemas*. Méjico: Limusa.
- BERTONE, S., CHALIES, S., & CLOT, Y. (2009). Contribution d'une théorie de l'action à la conceptualisation et à l'évaluation des pratiques réflexives dans les dispositifs de formation initiale des enseignants. *Le Travail Humain*, 72(2), 105-125. [DOI:10.3917/th.722.0105](https://doi.org/10.3917/th.722.0105)
- BIRGIN, A. (1997). *Las regulaciones del trabajo de enseñar. Vocación, Estado y Mercado en la configuración de la docencia*. Tesis de Maestría. Dirigida por la doctora Cecilia Braslavsky. Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (Buenos Aires).
- BIRGIN, A. (1999). *El trabajo de enseñar. Entre la vocación y el mercado: las nuevas reglas del juego*. Buenos Aires: Troquel.
- BISHOP, J. (1995). *Expertise and Excellence* (CAHRS Working Paper 95-13). Ithaca, NY: Cornell University, School of industrial and Labor Relations, Center for Advanced Human Resource Studies. <http://digitalcommons.ilr.cornell.edu/cahrswp/203>
- BISQUERRA ALZINA, R. (coord.) (2014). *Metodología de la investigación educativa*. Madrid: La Muralla.
- BLAIS, M., & MARTINEAU, S. (2006). L'analyse inductive générale: description d'une démarche visant à donner un sens à des données brutes. *Recherches Qualitatives*, 26(2), 1-18.
- BLANCHET, PH., & CHARDENET, P. (dirs.) (2011). *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures. Approches contextualisées*. Paris: Éditions des archives contemporaines. Agence universitaire de la Francophonie.
- BLIN, J. F. (1997). *Représentations, pratiques et identités professionnelles*. Paris: L'Harmattan.
- BOKDAM, J., VAN DEN EN, I., & BROEK, S. (2014). *Teaching teachers: primary teacher training in Europe - state of affairs and outlook study*. Strasbourg: European Union/ European Parliament/ European Culture and Education.

- BOLÍVAR, A. (2006). *La identidad profesional del profesorado de secundaria: crisis y reconstrucción*. Málaga: Aljibe.
- BORG, S. (2006). The distinctive characteristics of foreign language teachers. *Language Teaching Research*, 10(1), 3-31.
- BOUCEK, J. S. (1957). La Sociología del Prestigio. *Revista de estudios políticos*, 94, 81-98.
- BOURDIEU, P. (1986). L'illusion biographique. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 62-63, 69-72.
- BOURDIEU, P. (1994). *Raisons pratiques. Sur la théorie de l'action*. Paris: Seuil.
- BOURDIEU, P. (2001). *Science de la science et réflexivité*. Paris: Raisons d'agir.
- BOURDONCLE, R. (1991). La professionnalisation des enseignants: analyses sociologiques anglaises et américaines. *Revue Française de Pédagogie*, 94, 73-92.
- BOURDONCLE, R. (1993). La professionnalisation des enseignants: les limites d'un mythe. *Revue Française de Pédagogie*, 105, 83-114.
- BOURDONCLE, R. (1994). Savoir professionnel et formation des enseignants. Une typologie sociologique. *SPIRALE. Revue de Recherche en Éducation*, 13, 77-96.
- BOURDONCLE, R. (2000). Autour des mots: Professionnalisation, forme et dispositifs. *Recherche et Formation*, 35, 117-132.
- BOUTINET, J.-P. (1987). Le projet dans le champ de la formation: entre le dur et le mou. *Education Permanente*, 87, 7-18.
- BOUTINET, J.-P. (1990). *Anthropologie du projet*. Paris: Presses Universitaires de France.
- BOZU, Z., & CANTO HERRERA, J. C. (2009). El profesorado universitario en la sociedad del conocimiento: competencias profesionales docentes. *Revista de Formación e Innovación Educativa Universitaria*, 2(2), 87-97.
- BRAU-ANTONY, S., & JOURDAIN, C. (2009). Evaluation de la formation initiale et régulation des formations. En D. Potocki-Malicet, & D. Niclot, *Former des professionnels de la formation en Europe* (pp. 151-175). Reims: Presses Universitaires de Reims.
- BRITISH COUNCIL (2015). Continuing Professional Development (CPD) Framework for teachers.
- BRODEUR, M., DEAUDELIN, C., & BRU, M. (2005). Introduction: le développement professionnel des enseignants: apprendre à enseigner pour soutenir l'apprentissage des élèves. *Revue des sciences de l'éducation*, 31(1), 5-14. Retrieved from : <http://id.erudit.org/iderudit/012355ar>
- BRUNER, J. S. (1990). *Acts of meaning*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- BRUNER, J. S. (1991). The narrative construction of reality. *Critical Inquiry*, 18, 1-21. <http://www.semiootika.ee/sygiskool/tekstid/bruner.pdf>
- BUCHER, R., & STRAUSS, A. (1961). Professions in process. *American Journal of Sociology*, 4(66), 325-334.

- BUCHER, R., & STRAUSS, A. (1992). La dynamique des professions. En A. Strauss, *La trame de la négociation Sociologie qualitative et interactionnisme* (pp. 67-86). Paris: L'Harmattan.
- BUJ GIMENO, A., & SÁNCHEZ VALLE, I. (1999). Profesiones y ocupaciones: apuntes sobre la carrera docente en España. *Bordón: Revista de Orientación Pedagógica*, 51(1), 19-30.
- BUREAU INTERNATIONAL DU TRAVAIL (2015). *Améliorer l'employabilité des jeunes: l'importance des compétences professionnelles clés*. Genève: Note d'orientation pour les politiques.
- BURRICK, D. (2010). Une épistémologie du récit de vie. *Recherches Qualitatives, Hors Série*, 8, 7-36. Disponible en: [http://www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/revue/hors\\_serie/hors\\_serie\\_v8/HS8\\_Burwick.pdf](http://www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/revue/hors_serie/hors_serie_v8/HS8_Burwick.pdf)
- BUTLER, D. L. (2005). L'autorégulation de l'apprentissage et la collaboration dans le développement professionnel des enseignants. *Revue des sciences de l'éducation*, 1(31), 55-78.
- BUTLER, D. L., LAUSCHER, H. N., JARVIS-SELINGER, S., & BECKINGHAM, B. (2004). Collaboration and self-regulation in teachers' professional development. *Teaching and Teacher Education*, 20(5), 435-455.
- BUYSSE, A., & VANHULLE, S. (2009). Écriture réflexive et développement professionnel: quels indicateurs? *Questions Vives. Recherches en éducation*, 5(11), 225-242.
- BYRAM, M. (1989). Intercultural education and foreign language teaching. *Word studies Journal*, 7(2), 4-7.
- BYRAM, M. (ed.). (2000). *Routledge encyclopedia of language teaching and learning*. London: Routledge.

## C

- CAENA, F. (2011). *Literature review Quality in Teachers' continuing professional development*. Education and Training 2020. Thematic Working Group 'Professional Development of Teachers'. European Commission. Directorate-General for Education and Culture. Lifelong learning: policies and programme. School education; Comenius.
- CAMPS, A., & RUIZ BIKANDI, U. (2011). El objeto de la didáctica de la lengua y la literatura. En U. Ruiz Bikandi & M<sup>a</sup>. D. Abascal Vicente (coords.), *Didáctica de la lengua castellana y la literatura* (pp. 13-34). Barcelona: Graó.
- CASTELLOTTI, V., & DE CARLO, M. (1994). La formation continue des enseignants de langue: un enjeu européen. *Études de Linguistique Appliquée*, 95, 60-66.
- CASTELLOTTI, V., & DE CARLO, M. (1995). *La formation des enseignants de langue*. Paris: CLE International.
- CATANZARO M. (1988). Using qualitative analytical techniques. En P. Woods, & M. Catanzaro (eds.), *Nursing Research. Theory and Practice* (pp. 437-456). New York: C.V. Mosby Company.

- CEDEFOP (2009). *The shift to learning outcomes: policies and practices in Europe*. Luxembourg: Publications Office of the European Union. Cedefop Reference series; 72. Retrieved from: <http://www.cedefop.europa.eu/EN/publications/12900.aspx>
- CEDEFOP (2013a). *The role of qualifications in governing occupations and professions*. Luxembourg: Publications Office of the European Union. Retrieved from: [www.cedefop.europa.eu/files/6120\\_en.pdf](http://www.cedefop.europa.eu/files/6120_en.pdf)
- CEDEFOP (2013b). *Quantifying skill needs in Europe. Occupational skills profiles: methodology and application*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- CENTRO DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO EN IDIOMAS (CFPI) (2015). *Plan de Formación del Profesorado en Lenguas Extranjeras* (versión 2015). Valladolid: Junta de Castilla y León. Dirección General de Innovación Educativa y Formación del Profesorado.
- CHACÓN CORZO, C. T. (2006). Las creencias de autoeficacia: un aporte para la formación del docente de inglés. *Acción Pedagógica*, 15, 44-54.
- CHAMPY F. (2009). *La Sociologie des professions*. Paris: Presses Universitaires de France.
- CHARAUDEAU, P. (2007). Analyse du discours et communication. L'un dans l'autre ou l'autre dans l'un? *Semen. Revue de sémiolinguistique des textes et discours* [En ligne], 23. Retrieved from: <http://semen.revues.org/5081>
- CHARLIER, P. & PEETERS, H. (1999). Contributions à une théorie du dispositif. *Hermès*, 25, 15-24. DOI <https://doi.org/10.4267/2042/14969>
- CHENG, Y. CH. (2001). The relationships among language learning self-efficacy, belief in giftedness for language learning, and language anxiety. *Concentric: Studies in English Literature and Linguistics*, 27(2), 75-90.
- CHENG, Y. CH. (2009). Teacher management and educational reforms: Paradigm shifts. *Prospects*, 39, 69-89.
- CHENG, Y. CH.; CHOW, K. W., & TSUI, K. T. (eds.) (2001). *New Teacher Education for the Future. International Perspectives*. Dordrecht-Hong Kong: Kluwer Academic Publishers/ The Hong Kong Institute Education.
- CHENG, Y. CH., CHOW, K. W., & TSUI, K. T. (2001). In Search of a New Teacher Education: international Perspectives. En Y. Ch. Cheng, K. W. Chow, & K. T. Tsui (eds.), *New Teacher Education for the Future. International Perspectives* (pp. 4-31). Dordrecht Hong Kong: Kluwer Academic Publishers/ The Hong Kong Institute of Education.
- CHOMSKY, N. (1975). *Reflections on language*. New York: Pantheon Books.
- CLANET, C. (2002). L'interculturel et la formation des maîtres: Institution et subjectivation. En P. R. Dasen, & C. Perregaux (eds.), *Pourquoi des approches interculturelles en éducation? Raisons Educatives* (pp. 223-242). Bruxelles: De Boeck.
- CLOT, Y., & FAITA, D. (2000). Genre et style en analyse du travail. Concepts et méthodes. *Travailler*, 4, 7-42.

- COBO ROMANI, C., & MORAVEC, J. W. (2011). *Aprendizaje Invisible. Hacia una nueva ecología de la educación*. Barcelona: Laboratori de MitjansInteractius / Publicacions i Edicions de la Universitat de Barcelona.
- COHEN, L., & MANION, L. (1990). *Métodos de investigación educativa*. Madrid: La Muralla.
- COLARDYN, D., & BJORNAVOLD, J. (2004). Validation of Formal, Non-Formal and Informal Learning: policy and practices in EU Member States. *European Journal of Education*, 39(1), 69-89.
- COMISIÓN DE LAS COMUNIDADES EUROPEAS (1995). *Libro Blanco de la Educación y la Formación. Enseñar y aprender – Hacia la sociedad cognitiva*. COM(95) 590 final. Luxemburgo: Oficina de las Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas. Retrieved from: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:1995:0590:FIN:ES:PDF>
- COMISIÓN DE LAS COMUNIDADES EUROPEAS (2003). Comunicación de la Comisión al Consejo, al Parlamento europeo, al comité económico y social y al Comité de las regiones. *Promover el aprendizaje de idiomas y la diversidad lingüística -Un plan de acción 2004-2006*, Bruselas, 24.07.2003 COM(2003) 449 final. Disponible en: <http://eurlex.europa.eu/legalcontent/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:52003DC0449&from=ES>
- COMISIÓN EUROPEA (2005). *Hacia un marco europeo de cualificaciones para el aprendizaje a lo largo de la vida*. Documento de trabajo de la Comisión Europea. Referencia: SEC (2005) 957 Bruselas, 8 de julio de 2005.
- COMISIÓN EUROPEA (2006). *Una introducción a Tuning Educational Structures in Europe. La contribución de las universidades al proceso de Bolonia*. Dirección General de Educación y Cultura. Bilbao: Publicaciones de la Universidad de Deusto. Disponible en: [http://tuningacademy.org/wp-content/uploads/2014/02/Universities-Contribution\\_SP.pdf](http://tuningacademy.org/wp-content/uploads/2014/02/Universities-Contribution_SP.pdf)
- COMISIÓN EUROPEA (2010). Comunicación de la Comisión. Europa 2020. *Una estrategia para un crecimiento inteligente, sostenible e integrador*. Bruselas, 3.3.2010 COM(2010) 2020 final.
- COMISIÓN EUROPEA (2011a). *Políticas y formación lingüística: Buenas prácticas para la empleabilidad y la competitividad. Una perspectiva europea*. Pamplona: Servicio Navarro de Empleo. Programa de Aprendizaje a lo largo de la vida. Dirección General de Educación y Cultura. Disponible en: [http://www.lilama.org/uploads/documentos/LILAMA%20Best%20Practice%20Guide\\_ESP\\_A%C3%91OL\\_FINAL.pdf](http://www.lilama.org/uploads/documentos/LILAMA%20Best%20Practice%20Guide_ESP_A%C3%91OL_FINAL.pdf)
- COMISIÓN EUROPEA (2011b). *Hacia una política Lingüística europea. Pautas y recomendaciones del proyecto LILAMA*. Pamplona: Servicio Navarro de Empleo. Programa de aprendizaje a lo largo de toda la vida. Dirección General de Educación y Cultura. Disponible en: [http://www.lilama.org/uploads/documentos/LILAMA%20Policy%20Model\\_ESPA%C3%91OL\\_FINAL.pdf](http://www.lilama.org/uploads/documentos/LILAMA%20Policy%20Model_ESPA%C3%91OL_FINAL.pdf)
- COMISIÓN EUROPEA (2016). *Propuesta de Recomendación del Consejo relativa al Marco Europeo de Cualificaciones para el aprendizaje permanente y por la que se deroga la Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo de 23 de abril de 2008 relativa*

- a la creación del Marco Europeo de Cualificaciones para el aprendizaje permanente – COM(2016)383 final 2016/0180 (NLE) – Bruselas, 10.6.2016.*
- CONSEJO DE EUROPA (2002). *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza, Evaluación*. Estrasburgo-Madrid: División de Políticas Lingüísticas. Instituto Cervantes. Ministerio de Educación y Ciencia. Anaya.
- CONSEJO DE EUROPA (2009). *Conclusiones del Consejo de 12 de mayo de 2009 sobre un marco estratégico para la cooperación europea en el ámbito de la educación y la formación (ET 2020)*. Diario Oficial de la Unión Europea, de 28.5.2009, C119/2-10.
- CONSEJO DE UNIVERSIDADES (2010). *La formación permanente y las universidades españolas*. Madrid: Ministerio de Educación. Consejo de Universidades. Comisión de Formación Continua.
- CONSEJO EUROPEO DE BARCELONA (2002). *Conclusiones de la Presidencia*. Disponible en: [http://europa.eu/rapid/press-release\\_PRES-02-930\\_es.htm](http://europa.eu/rapid/press-release_PRES-02-930_es.htm)
- CONSEJO EUROPEO DE LISBOA (2000). *Conclusiones de la Presidencia*. Disponible en: [http://www.europarl.europa.eu/summits/lis1\\_es.htm](http://www.europarl.europa.eu/summits/lis1_es.htm)
- CORREA MOLINA, E., COLLIN, S., CHAUBET, P., & GERVAIS, C. (2010). Concept de réflexion: un regard critique. *Éducation et Francophonie*, 38(2), 135-154.
- COSTE, D., MOORE, D., & 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.
- COUNCIL OF EUROPE (2001). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. Strasbourg: Language Policy Division.
- COYLE, D., HOOD, PH., & MARSH, D. (2010). *CLIL: Content and Language Integrated Learning*. New York: Cambridge University Press.
- CREED, P. A., FALLON, T., & HOOD, M. (2008). The Relationship between Career Adaptability, Person and Situation Variables, and Career Concerns in young adults. *Journal of Vocational Behavior*, 74, 219-229.
- CROS, F. (2001). La recherche professionnelle: épistémologie et écriture. En M. Mackiewicz (dir.), *Practicien et chercheur: parcours dans le champ social* (pp. 119-134). Paris: L'Harmattan.
- CUQ, J. P. (dir.) (2003). *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Paris: Asdifle / Clé International.

## Đ

- DARLING-HAMMOND, L. (2000). Teacher Quality and Student Achievement: A Review of State Policy Evidence. *Educational Policy Analysis Archives*, 8(1), 1-44.
- DARLING-HAMMOND, L., & BENSFORD J. (eds.) (2005). *Preparing teachers for a changing world: What teachers should learn and be able to do*. Hoboken-New Jersey: Jossey-Bass/Wiley.

- DAY, CH. (1999). *Developing Teachers. The Challenges of Lifelong Learning*. London: Falmer Press.
- DAY, CH. (2006). *Pasión por enseñar. La identidad personal y profesional del docente y sus valores*. Madrid: Narcea.
- DEAUDELIN, C., BRODEUR, M., & BRU, M. (2005). Conclusion: un portrait caractéristique de la recherche sur le développement professionnel des enseignants et sur la formation à l'enseignement. *Revue des sciences de l'éducation*, 31(1), 177-185.
- DEBRAY, R. (1981). *Critique de la raison politique*. Paris: Gallimard.
- DECI, E. L., & RYAN, R. M. (2000). The “what” and “why” of goal pursuits: human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227-268.
- DE KETELE, J.-M. & MAROY, C. (2006). Conclusion: Quels critères de qualité pour les recherches en éducation? En L. Paquay; M. Crahay, & J.-M., De Ketele (dirs.), *L'analyse qualitative en éducation. Des pratiques de recherche aux critères de qualité. Hommage à Michael Huberman* (pp. 219-249). Bruxelles-Paris: De Boeck & Larcier.
- DE KETELE, J.-M., & ROEGIERS, X. (1996). *Méthodologie du recueil d'informations. Fondements des méthodes d'observation, de questionnaires, d'interviews et d'études de documents*. Paris-Bruxelles: De Boeck & Larcier.
- DELORS, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Madrid: Santillana.
- DELORY-MOMBERGER, C. (2005). *Histoire de vie et recherche biographique en éducation*. Paris: Economica.
- DEMAILLY, L. (1987). La qualification ou la compétence professionnelle des enseignants. *Sociologie du Travail*, 29(1), 59-69.
- DEMAZIERE, D., & GADEA, C. (dirs.) (2009). *Sociologie des groupes professionnels. Acquis récents et nouveaux défis*. Paris: La Découverte.
- DEMAZIERE, D., ROQUET, P., & WITTORSKI, R. (dirs.) (2012). *La professionnalisation mise en objet*. Paris: L'Harmattan.
- DENZAU A. T., & NORTH D. C. (1994). Shared Mental Models: Ideologies and Institutions, *Kyklos*, 47, 3-31.
- DE ROBILLARD, D. (2007). La réflexivité comme compétence professionnelle: un choix stratégique pour sortir de l'opposition ‘régulier’/‘séculier’. En A. Bretegnier (éd.), *Langues et insertions: Recherches, interventions, réflexivité*, Coll (pp. 119-134). «Espaces discursifs», L'Harmattan.
- DESIMONE, L. (2009) Improving impact studies of teachers' professional development: Towards better conceptualizations and measures. *Educational Researcher*, 38(3), 181-200.
- DOBSON, A., PÉREZ MURILLO, D., & JOHNSTONE, R. (2010). *Bilingual Education Project Spain Evaluation Report: Findings of the independent evaluation of the Bilingual Education Project Ministry of Education (Spain) and British Council (Spain)*. Madrid: Ministerio de Educación Instituto de Formación del Profesorado, Investigación e Innovación Educativa (IFIIE) / British Council (Spain).

- DOISE, W. (1985). Les représentations sociales: définition d'un concept. *Connexions*, 45, 243-253.
- DONNAY, J., & CHARLIER, E. (2008). *Apprendre par l'analyse des pratiques: Initiation au compagnonnage réflexif*. Namur: Presses Universitaires de Namur.
- DUBAR, C. (1991). *La socialisation. Construction des identités sociales et professionnelles*. Paris: Colin.
- DUBAR, C. (2000). *La formation professionnelle continue*. Paris: La Découverte.
- DUBAR, C. (2010). *La crise des identités: l'interprétation d'une mutation*. Paris: Presses Universitaires de France.
- DUBAR, C., & TRIPIER, P. (1998). *Sociologie des professions*. Paris: Colin.
- DUMONT, C. (2007). Formation des enseignants. En J.-C. Manderscheid, & Ch. Jeunesse (dirs.), *L'enseignement en ligne. À l'université et dans les formations professionnelles. Pourquoi? Comment?* (pp. 111-116). Bruxelles: De Boeck.
- DUPUIS, V., HEYWORTH, F., LEBAN, K., SZESZTAY, M., & TINSLEY, T. (2003). *Facing the future Language educators across Europe*. Strasbourg: European Centre for Modern Languages. Council of Europe Publishing.

## E

- EAQUALS (2013). The Eaquals Framework for Language Teacher Training and Development. *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>
- EIRÍN NEMIÑA, R., GARCÍA RUSO, H. M., & MONTERO MESA, L. (2009). Desarrollo profesional y profesionalización docente. Perspectivas y problemas. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 13(2), 1-14.
- EL-FIKI, H. A. (2012). *Teaching English as a foreign language and using English as a medium of instruction in Egypt: teachers' perceptions of teaching approaches and sources of change*. Doctoral Thesis. Under the supervision of Professor Antoinette Gagné: University of Toronto (Canada).
- ELLIOT, P. (1972). *The sociology of the professions*. Londres: Macmillan Press.
- ELMORE, R. F. (2002). *Bridging the Gap Between Standards and Achievement. The Imperative for Professional Development in Education*. Washington: The Albert Shanker Institute. Retrieved from: [http://www.shankerinstitute.org/sites/shanker/files/Bridging\\_Gap.pdf](http://www.shankerinstitute.org/sites/shanker/files/Bridging_Gap.pdf)
- ENGLUND, T. (1996). Are professional teachers a good thing? En I. Goodson & A. Hargreaves (eds.), *Teachers' professional lives* (pp. 75-87). London: Falmer Press.
- EQF-SPREAD (2009). *Guía para el desarrollo de los marcos nacionales y sectoriales de cualificaciones en los países europeos*. [Propuestas para la implementación y el desarrollo de los marcos sectoriales y nacionales de cualificaciones]. Expediente. 2009-1167-167277-LLP-1-ES-KAI-KAI1EQF. Comisión Europea / Instituto de Formación y Estudios Sociales. Recuperado el 12 de enero de 2016, de

[http://formacion2020.net/webeqfspread2/wp-content/uploads/2012/02/Guia\\_desarrollo\\_Marcos\\_Nacionales\\_Sectoriales.pdf](http://formacion2020.net/webeqfspread2/wp-content/uploads/2012/02/Guia_desarrollo_Marcos_Nacionales_Sectoriales.pdf)

ESCOBAR URMENETA, C. (2011). Colaboración interdisciplinar, Partenariado y Centros de Formación Docente: Tres ejes para sustentar la formación del profesorado AICLE. En C. Escobar Urmeneta & L. Nussbaum (eds.), *Aprender en una otra llengua/Learning through another language/Aprender en otra lengua* (pp. 203-230). Barcelona: Servei de publicacions de la UAB.

EUROFOUND (2015). *Eurofound yearbook 2014: Living and working in Europe*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.

EUROPEAN COMMISSION (2001). *National actions to implement Lifelong Learning in Europe*. Brussels: Directorate-General for Education and Culture. European Centre for the Development of Vocational Training. CEDEFOP. Education and Culture. Socrates. Eurydice. Retrieved from: [http://www.indire.it/lucabas/lkmw\\_file/eurydice/iniziative\\_nazionali\\_III\\_2001\\_EN.pdf](http://www.indire.it/lucabas/lkmw_file/eurydice/iniziative_nazionali_III_2001_EN.pdf)

EUROPEAN COMMISSION (2005a). *Towards a European Qualifications Framework for Lifelong Learning*. Brussels: Directorate-General for Education and Culture. Retrieved from: [http://www.bibb.de/dokumente/pdf/Consultation\\_Paper\\_EQF\\_27\\_May\\_2005\\_final.pdf](http://www.bibb.de/dokumente/pdf/Consultation_Paper_EQF_27_May_2005_final.pdf)

EUROPEAN COMMISSION (2005b). *Common European Principles for Teacher Competences and Qualifications*. Brussels: Directorate-General for Education and Culture (DGEAC). Retrieved from: [http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/principles\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/principles_en.pdf)

EUROPEAN COMMISSION (2005c). Framework for Qualifications of the European Higher Education Area (QF-EHEA) Ministry of Science, Technology and Innovation. Retrieved from: [http://ecahe.eu/w/images/7/76/A\\_Framework\\_for\\_Qualifications\\_for\\_the\\_European\\_Higher\\_Education\\_Area.pdf](http://ecahe.eu/w/images/7/76/A_Framework_for_Qualifications_for_the_European_Higher_Education_Area.pdf)

EUROPEAN COMMISSION (2008). *The European Qualifications Framework for Lifelong Learning (EQF)*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities. Retrieved from: [https://ec.europa.eu/ploteus/sites/eaceqf/files/leaflet\\_en.pdf](https://ec.europa.eu/ploteus/sites/eaceqf/files/leaflet_en.pdf)

EUROPEAN COMMISSION (2011). *Languages for Jobs. Providing multilingual communication skills for the labour market*. Brussels: Report from the thematic working group "Languages for Jobs". European Strategic Framework for Education and Training. European Commission. Retrieved from: [http://ec.europa.eu/dgs/education\\_culture/repository/languages/policy/strategic-framework/documents/languages-for-jobs-report\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/repository/languages/policy/strategic-framework/documents/languages-for-jobs-report_en.pdf)

EUROPEAN COMMISSION (2012). Communication from the Commission to the European Parliament, the Council, the European economic and social Committee and the Committee of the regions. Rethinking education: investing in skills for better socio-economic outcomes. Strasbourg: European Commission. Retrieved from: [www.cedefop.europa.eu/files/com669\\_en.pdf](http://www.cedefop.europa.eu/files/com669_en.pdf)

EUROPEAN COMMISSION (2013a). Communication from the Commission to the European Parliament, the European Council, the Council, the European economic and social committee and the committee of the regions. *Working together for Europe's young*

- people. A call to action on youth unemployment.* Brussels: European Commission. Retrieved from: [http://ec.europa.eu/europe2020/pdf/youth\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/europe2020/pdf/youth_en.pdf)
- EUROPEAN COMMISSION (2013b). *Supporting teacher competence development for better learning outcomes.* Thematic Working Group ‘Teacher Professional Development’. Brussels: European Commission: Retrieved from: [http://ec.europa.eu/dgs/education\\_culture/repository/education/policy/school/doc/teachercomp\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/repository/education/policy/school/doc/teachercomp_en.pdf)
- EUROPEAN COMMISSION (2015a). *The Teaching Profession in Europe: Practices, Perceptions, and Policies.* Luxembourg: Eurydice Report. Publications Office of the European Union. Retrieved from: <http://www.anefore.lu/wpcontent/uploads/2015/09/EURYDICE-THE-TEACHING-PROFESSION.pdf>
- EUROPEAN COMMISSION (2015b). *The knowledge future: intelligent policy choices for Europe 2050. A report to the European Commission.* Brussels: Directorate-General for Research and Innovation, European Commission.
- EUROPEAN COMMISSION (2016). Communication from the Commission to the European Parliament, the Council, the European economic and social Committee and the Committee of the regions. A new skills agenda for Europe. *Working together to strengthen human capital, employability and competitiveness.* Brussels: European Commission. Retrieved from: <https://ec.europa.eu/transparency/regdoc/rep/1/2016/EN/1-2016-381-EN-F1-1.PDF>
- EURYDICE (2004). *Volumen 3, La profesión docente en Europa: perfil, tendencias y problemática. Informe IV. El atractivo de la profesión docente en el siglo xxi: educación secundaria inferior general.* Bruselas-Madrid: Comisión Europea
- EURYDICE (2006). *Content and Language Integrated Learning (CLIL) at School in Europe.* Brussels: Eurydice.
- EURYDICE (2012). *Key Data on Teaching Languages at School in Europe.* Brussels: Eurydice.
- EVANS, L. (2002). What is Teacher Development? *Oxford Review of Education*, 28(1), 123-137.
- EVANS, L. (2008). Professionalism, Professionality and the Development of Education Professionals. *British Journal of Educational Studies*, 56(1), 20-38.
- F**
- FEITO, R. (coord.) (2010). *Sociología de la Educación Secundaria*, 1-Vol. III. Madrid-Barcelona: Ministerio de Educación y Ciencia-Instituto de Formación del Profesorado, Investigación e innovación educativa: Graó.
- FENOUILLET, F. (2012). *Les théories de la motivation.* Paris: Dunod.
- FERNÁNDEZ, J. A., BARAJAS, G., & BARROSO, L. (comp., trad., ed.) (2007). *Profesión, ocupación y trabajo: Eliot Freidson y la conformación del campo.* Barcelona- México: Ediciones Pomares. Corredor, S.A.
- FERNÁNDEZ-ARÁOZ, CL. (2014). *It's Not the How or the What but the Who: Succeed by Surrounding Yourself with the Best.* Harvard: Harvard Business Press.

- FERNANDEZ ARÁOZ, CL. (2015). La recherche de talents au 21e siècle. *Harvard Business Review*, décembre-janvier, (s/p) (édition française).
- FESSLER, R., & CHRISTENSEN, J.C. (1992). *The teacher career cycle: Understanding and guiding the professional development of teachers*. Boston: Allyn and Bacon.
- FEYFANT, A. (2007). Transformations du travail enseignant. *Lettre d'information de la Veille Scientifique Technologique*, 26, 1-11. Disponible en: <http://www.inrp.fr/vst/LettreVST/26-avril-2007.php>
- FEYFANT, A. (2010). L'apprentissage du métier d'enseignant. *Dossier d'actualité de la VST*, 50, 1-11. En ligne: <http://www.inrp.fr/vst/LettreVST/50-janvier-2010.php>
- FLICK, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- FRANKE, M. & MENNELLA, M. (2015). *La política lingüística*. [Fichas técnicas sobre la Unión Europea]. Estrasburgo: Parlamento Europeo.
- FREIDSON, E. (1983). The theory of the professions: the state of the art. En R. Dingwal & P. Lewis (eds.), *The socioiology of the professions: Lawyers, Doctors and Others* (pp. 19-37). Londres: Macmillan Press.
- FREIDSON, E. (2001). *Professionalism. The third logic*. Oxford: Polity Press.
- FRIEDBERG, E. (1993). *Le pouvoir et la règle. Dynamiques de l'action organisée*. Paris: Seuil.
- FULLAN, M., & HARGREAVES, A. (1997). *¿Hay algo por lo que merezca la pena luchar en la escuela?: trabajar unidos para mejorar*. Sevilla: Publicaciones MCEP.

## G

- GALISSON, R. (1985). Didactologies et idéologies. *Études de Linguistique Appliquée*, 60, 5-16.
- GALISSON, R. (coord.) (1990). De la linguistique appliquée à la didactologie des langues-cultures. *Études de Linguistique Appliquée. Revue de didactologie des langues-cultures*, 79, 9-28. Paris: Didier-Erudition [coordinador y único autor].
- GAO, M., & LIU, Q. (2013). Personality traits of effective teachers represented in the narratives of American and Chinese preservice teachers: A cross-cultural comparison. *International Journal of Humanities and Social Science*, 3(2), 84-95.
- GARCÍA-BLANCO, M., BAUTISTA-CERRO, M. J., & RUIZ-CORBELLA, M. (2016). Otras vías de aprendizaje: el reconocimiento de la experiencia profesional en la universidad. El caso de la UNED/Other ways of learning: the recognition of professional experience in the university. The case of the UNED. *Revista Complutense de Educación*, 27(1), 95-117.
- GARCÍA GÓMEZ, S. (1999). El desarrollo profesional. Análisis de un concepto complejo. *Revista de Educación*, 318, 175-187. Disponible en: <https://www.mecd.gob.es/dctm/revista-de-educacion/articulosre318/re3180907707.pdf?documentId=0901e72b81270bac>
- GARDNER, H. (1983). *Frames of Mind. The Theory of Multiple Intelligences*. New York: Basic Books, division De Harper Collins Publisher Inc.

- GATHER THURLER, M. (2004). Stratégies d'innovation et place des acteurs. En J. P. Bronckart, & M. Gather Thurler (dir.), *Transformer l'école. Raisons Educatives XX* (pp. 99-125). Bruxelles: De Boeck.
- GEIJSEL, F., et al. (2009). The Effect of Teacher Psychological, School Organizational and Leadership Factors on Teachers' Professional Learning in Dutch Schools. *The Elementary School Journal*, 109(4), 406-427.
- GÉLINAS PROULX, A., et al. (2012). La réflexivité: exercice pédagogique et outil d'accompagnement aux cycles supérieurs. *Revue Internationale de Pédagogie de l'Enseignement Supérieur*, 28(2), 1-19. Retrieved from: <http://ripes.revues.org/672>
- GEURSEN, J., DE HEER, A., KORTHAGEN, F., LUNENBERG, M., & ZWART, R. (2010). The importance of being aware, and its role in developing professional identities in educators and researchers. *Studying Teacher Education*, 6(3), 291-302.
- GIBBONS, M., LIMOGES, C., NOWOTNY, H., SCHWARTZMAN, S., SCOTT, P., & 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., & DEMBO, M. H. (1984). Teacher efficacy: A construct validation. *Journal of Educational Psychology*, 76, 569-582.
- GIMENO SACRISTÁN, J. (1998). *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Morata.
- GOHIER CH., ANADON, M., BOUCHARD, Y., CHARBONNEAU, B., & CHEVRIER, J. (2001). La construction identitaire de l'enseignant sur le plan professionnel: Un processus dynamique et interactif. *Revue des sciences de l'éducation*, 27(1), 3-32.
- GOLSORKHI, D., & HUAULT, I. (2006). Pierre Bourdieu: critique et réflexivité comme attitude analytique en sciences de gestion. *Revue française de gestion*, 32(165), 15-34.
- GÓMEZ BUENO, C. (1996). El género y el prestigio profesional. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 75, 215-233.
- GONZÁLEZ FERNÁNDEZ, A., & REQUEJO OSORIO, A. (coords.) (1996). *Profesionalización e Deontología da Función Docente*. Santiago de Compostela: Consellería de Educación e Ordenación Universitaria.
- GONZÁLEZ PIÑEIRO, M., GUILLÉN DÍAZ, C., & VEZ, J. M. (2010). *Didáctica de las Lenguas Modernas. Competencia Plurilingüe e Intercultural*. Madrid: Síntesis.
- GOODSON, I. F. (1995). The story so far: Personal knowledge and the political. *International journal of qualitative studies in education*, 8(1), 89-98.
- GOODSON, I. F., & COLE, A. L. (1994). Exploring the teacher's professional knowledge: Constructing identity and community. *Teacher Education Quarterly*, 21(1), 85-105.
- GRAVELLS, A. (2010). *Delivering employability skills in the lifelong learning. Learning Sector*. Exeter (UK): Sage Publishing.
- GRIN, F. (2002). *Using language economics and education economics in language education policy*. Strasbourg: Council of Europe. Language Policy Division.

- GRIN, F. (2005). *L'enseignement des langues étrangères comme politique publique*. Rapport établi à la demande du Haut Conseil de l'évaluation de l'École (N° 19). Paris: Haut Conseil de l'Évaluation de l'École. <http://www.ladocumentationfrancaise.fr/var/storage/rapports-publics/054000678.pdf>
- GRÜNHAGE-MONETTI, M., HALEWIJN, E., & HOLLAND, CH. (2003). *Odysseus – Second language at the workplace. Language needs of migrant workers: organising language learning for the vocational/workplace context*. Strasbourg: Council of Europe. European Centre for Modern Languages. Directorate General for Education and Culture. European Commission.
- GRUPO DE TRABAJO DE BOLONIA SOBRE MARCOS DE CUALIFICACIONES (2005). *Informe sobre un marco de cualificaciones\* para el Espacio Europeo de Educación Superior*. Strasbourg: European Commission. Education and Culture. Ministry of Science Technology and Innovation.
- GUILLÉN DÍAZ, C. (1999). El área de didáctica de la lengua y la literatura: identidad y entidad de una disciplina específica. *Lenguaje y Textos*, 13, 11-27.
- GUILLÉN DÍAZ, C. (2003). La lexiculture: d'un concept instrumental à un outil d'intervention en Didactique des Langues-Cultures. En, M.T. Lino, & J. Pruvost (dirs.), *Mots et lexiculture. Hommage à Robert Galisson* (pp. 33-50). Paris: Éditions Champions.
- GUILLÉN DÍAZ, C. (2007a). 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.
- GUILLÉN DÍAZ, C. (2007b). La formación del profesorado de lenguas extranjeras en el EEES: de las concepciones y elementos de referencia a la forma de los contenidos. *Lenguaje y Textos*, (25), 65-92.
- GUILLÉN DÍAZ, C. (coord.) (2010). *Didáctica del francés. El diseño del currículo de Francés Lengua extranjera en la educación secundaria obligatoria y el bachillerato. Aspectos metodológicos y técnicos*. Barcelona: Graó.
- GUILLÉN DÍAZ, C. (2012). El área de didáctica de la lengua y la literatura: identidad y entidad de una disciplina específica. Algunas actualizaciones de orden institucional y académico. *Enunciación*, 1(17), 158-176.
- GUILLÉN DÍAZ, C. (2014). Profesionalización y desarrollo profesional docente en el ámbito de la didáctica de las lenguas-culturas. Referencias al profesor José Manuel Vez. En D. Madrid Fernández, C. Guillén Díaz, & A. López Valero (eds.), *Estudios en didáctica de la lengua y la literatura en homenaje al profesor José Manuel Vez Jeremías* (pp. 31-45). Granada: Universidad de Granada.
- GUILLÉN DÍAZ, C., & CASTRO PRIETO, P. (1998). *Manual de autoformación para una didáctica de la lengua-cultura extranjera*. Madrid: La Muralla.
- GUILLÉN DÍAZ, C., & SANZ TRIGUEROS, F. J. (2016). Vers un lexique fondamental de la Didactologie/Didactique des Langues et des Cultures. Aspects descriptifs dans un contexte de diffusion écrite de recherches. *Synergies Portugal-Gerflint*, 4, 85-114.

- GURDIÁN-FERNÁNDEZ, A. (2007). *El Paradigma Cualitativo en la Investigación Socio-Educativa*. San José (Costa Rica): Coordinación Educativa y Cultural Centroamericana (CECC) Agencia Española de Cooperación Internacional (AEI).
- GUSKEY, T. R. (1995). Professional development in education: In search of the optimal mix. En T. R. Guskey, & M. Huberman (eds.), *Professional development education: New paradigms and practices* (pp. 114-131). New York: Teachers College Press.

## H

- HAGGER, H., & MCINTYRE, D. (2006). *Learning teaching from teachers. Realizing the potential of schoolbased teacher education*. Maidenhead: Open University Press.
- HAMEL, G., & VALIKANGAS, L. (2003). *En busca de la capacidad de adaptación*. Barcelona: Ediciones Deusto.
- HARGREAVES, A. (1994). *Changing teachers, changing times*. London: Cassell.
- HARGREAVES, A. (1995). Development and desire. En T. Guskey, & M. Huberman (eds.), *Professional development in education* (pp. 9-34). New York: Teacher College Press.
- HARGREAVES, A. (2000). Four Ages of Professionalism and Professional Learning. *Teachers and Teaching: History and Practice*, 6(2), 151-82.
- HARGREAVES, A., & GOODSON, I. (eds.) (1996). Teachers' professional lives: aspirations and actualities. En I. Goodson, & A. Hargreaves (eds.), *Teachers' professional lives* (pp. 1-27). London: Falmer Press.
- HARTER, S. (1998). Comprendre l'estime de soi de l'enfant et de l'adolescent: considérations historiques, théoriques et méthodologiques. En M. Bolognini, & Y. Preteur (eds.), *Estime de soi, perspectives développementales* (pp. 57-81). Lausanne: Delachaux & Niestlé.
- HARTOG, J. (1999). Sobre- e infracualificación en relación con la formación profesional. *Revista Europea de Formación Profesional*, 16, 54-60.
- HARTUNG, P. J. (2007). Career construction: Principles and practice. En K. Maree (ed.), *Shaping the story: A guide to facilitating narrative counseling* (pp. 103-120). Pretoria: Van Schaik.
- HATANO, G., & INAGAKI, K. (1986). Two courses of expertise. En H. A. H. Stevenson, & K. Hakuta (eds.), *Child development and Education in Japan* (pp. 262-272). New York: Freeman.
- HEBRARD, P. (2011). L'humanité comme compétence ? Une « zone d'ombre » dans la professionnalisation aux métiers de l'interaction avec autrui. *Les Sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle*, 44(2), 103-122.
- HERNÁNDEZ SAMPIERI, R., FERNÁNDEZ COLLADO, C., & BAPTISTA LUCIO, P. (2010). *Metodología de la Investigación*. Perú: McGraw Hill.
- HEYWORTH, F. (2013). Applications of quality management in language education. *Language Teaching*, 46(3), 281-315. Doi:10.1017/S0261444813000025.

- HIRSCHI, A. (2012). The career resources model: An integrative framework for career counsellors. *British Journal of Guidance & Counselling*, 40(4), 369-383. DOI: 10.1080/03069885.2012.700506
- HIRSCHI, A. (2015). Career adaptability profiles and their relationship to adaptivity and adapting. *Journal of Vocational Behavior*, 88, 220-229.
- HIRSCHI, A., HERRMANN, A., & KELLER, A. C. (2015). Career adaptivity, adaptability, and adapting: A conceptual and empirical investigation. *Journal of Vocational Behavior*, 87, 1-10.
- HOYLE, E. (1980). Professionalization and deprofessionalization in education. En H. Hoyle (ed.), *World Year Book of Education: Professional development of teachers* (pp. 42-56). New York: Kogan Page.
- HOYLE, E. (1982). The professionalization of teachers: A paradox. *British Journal of Educational Studies*, 30(2), 161-171.
- HUBER, J., & MOMPOINT-GAILLARD, P. (eds.) (2011). *Former des enseignants au changement. La philosophie du programme Pestalozzi du Conseil de L'Europe. Teacher education for change – The theory behind the Council of Europe Pestalozzi Programme*. Strasbourg: Le Conseil de l'Europe. Retrieved from: [http://www.coe.int/t/dg4/education/pestalozzi/Source/Documentation/Pestalozzi1\\_TeacherEducationForChange\\_FR.pdf](http://www.coe.int/t/dg4/education/pestalozzi/Source/Documentation/Pestalozzi1_TeacherEducationForChange_FR.pdf)
- HUBERMAN, M. (1989a). The professional life cycle of teachers. *The Teachers College Record*, 91(1), 31-57.
- HUBERMAN, M. (1989b). *La vie des enseignants. Évolution et bilan d'une profession. Actualités pédagogiques et psychologiques*. Paris/New Seattle: Delacheux & Niestlé SA.
- HUBERMAN, A. M. & MILES, M. B. (1991). *Analyse des données qualitatives*. Bruxelles: De Boeck.
- HYDE, K. F. (2000). Recognising deductive processes in qualitative research. *Qualitative Market Research: An International Journal*, 3(2), 82-90.
- HYMES, D. (1972). On communicative competence. En J. B. Pride, & J. Holmes (eds.), *Sociolinguistics. Selected Readings* (pp. 269-293). London: Penguin.

## I

- IMBERNÓN, F. (1994). *La formación y el desarrollo profesional del profesorado: hacia una nueva cultura profesional*. Barcelona: Graó.
- INCUAL (2007). *Sistema Nacional de Cualificaciones y Formación Profesional*. Madrid: Ministerio de Educación, Política Social y Deporte. Instituto Nacional de las Cualificaciones.
- INGERSOLL, R., & ALSALAM, N. (1997). *Teacher professionalism and teacher commitment: A multilevel analysis* (NCES 97-069). Washington, DC: National Center for Education Statistics.

- INGVARSON, L., MEIERS, M., & BEAVIS, A. (2005). Factors affecting the impact of professional development programs on teachers' knowledge, practice, student outcomes & efficacy. *Education Policy Analysis Archives*, 13(10), 1-28. Retrieved from: <http://epaa.asu.edu/epaa/v13n10/>
- INSTITUTO CERVANTES (2012). *Las competencias clave del profesorado de lenguas segundas y extranjeras*. Recuperado el 22 de marzo de 2014 de: [http://cfp.cervantes.es/imagenes/File/competencias\\_profesorado.pdf](http://cfp.cervantes.es/imagenes/File/competencias_profesorado.pdf)
- INTERNATIONAL LABOUR ORGANIZATION (2012). *International Standard Classification of Occupations ISCO-08*. Geneva: International Labour Organization.
- INTERNATIONAL LABOUR ORGANIZATION (2013). *International Standard Classification of Occupations*. Geneva: International Labour Organization.
- INTERNATIONAL LABOUR ORGANIZATION & UNESCO (2016). *Recommendation ILO/UNESCO of 1966 concerning the Status of Teachers and Recommendation ILO/UNESCO of 1997 concerning the Status of Higher Education – Revised edition 2016*. Geneva: International Labour Office, Sectoral Policies Department.

## J

- JABBARIFAR, T. (2011). The importance of Self-Efficacy and Foreign Language Learning in the 21st Century. *Journal of International Education Research*, 7(4), 117-126.
- JODELET, D. (1989). *Les Représentations Sociales*. Paris: Presses Universitaires de France.
- JONES, E., & BROWN, S. (2014). *La internacionalización de la educación superior*. Madrid: Narcea.
- JORRO, A. (2002). *Professionnaliser le métier d'enseignant*. Paris: ESF.
- JORRO, A. (2005). Réflexivité et auto-évaluation dans les pratiques enseignantes. *Mesure et évaluation en éducation*, 27(2), 33-47.
- JORRO, A. (2009). La reconnaissance professionnelle: enjeux conceptuels et praxéologiques. En A. Jorro (ed.), *La reconnaissance professionnelle: évaluer, valoriser, légitimer* (pp. 11-37). Ottawa: Presses Universitaires d'Ottawa.
- JOUVENET, L.-P. (1992). Le projet de formation du jeune dans l'alternance travail-études. *Les ateliers Lyonnais de pédagogie*, 44, 7-13.
- JUNTA DE CASTILLA Y LEÓN (2010). *Diagnóstico de la situación actual de la formación del profesorado*. Soria: Centro Superior de Formación del Profesorado.
- JUNTA DE CASTILLA Y LEÓN (2011a). *Modelo de competencias profesionales del profesorado*. Madrid: Centro Superior de Formación del profesorado. Dirección General de Calidad, Innovación y Formación del Profesorado.
- JUNTA DE CASTILLA Y LEÓN (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.
- JUNTA DE CASTILLA Y LEÓN (2012). *Actuaciones de Centros y tutores en la formación inicial de Grado*. Dirección General de Innovación, Educación y Formación

JUNTA DE CASTILLA Y LEÓN (2014). *Resultados y evaluación del impacto de la formación. Una reflexión desde la RED de formación permanente de Castilla y León.* Grupo de trabajo: investigación evaluativa, resultados e impacto de la formación permanente del profesorado. Centro Superior de Formación del Profesorado.

## K

KARIMI, M. (2011). The Effects of Professional Development Initiatives on EFL Teachers' Degree of Self Efficacy. *Australian Journal of Teacher Education*, 36(6), 49-62. Doi:10.14221/ajte.2011v36n6.6

KEELEY, B. (2009). *Le capital humain. Comment le savoir détermine notre vie.* Paris: OCDE.

KELLY, M., GRENFELL, M., ALLAN, R., KRIZA, C., & MCEVOY, W. (2004). *European Profile for Language Teacher Education. A Frame of Reference. Final Report.* Southampton: University of Southampton.

KENNEDY, A. (2005). Models of continuing professional development: A framework for analysis. *Journal of In-Service Education*, 31(2), 235-250.

KILLEAVY, M. (dir.) (2001). Professional development in teacher education: Some international perspectives. *European Journal of Teacher Education*, 24(2), 1-251.

KRAATZ, S. (2015). *Las políticas sociales y de empleo: principios generales.* [Fichas técnicas sobre la Unión Europea]. Estrasburgo: Parlamento Europeo.

KRIPPENDORFF, K. (1990). *Metodología del análisis de contenido. Teoría y práctica.* Barcelona: Paidós.

KWAKMAN, K. (2003). Factors affecting teachers' participation in professional learning activities. *Teaching and Teacher Education*, 19, 149-170.

## L

LADERRIÈRE, P. (2003). La problématique du pilotage de la formation des enseignants. *Politiques d'éducation et de formation*, 8, 29-48.

LAINE, A. (2000). *Faire de sa vie une histoire. Théories et pratiques de l'histoire de vie en formation.* Paris: Desclée de Brouwer.

LANG, V. (2009). Synthèse et discussion. Savoirs professionnels et professions enseignantes. En R. Hofstetter & B. Schneuwly (eds.), *Savoirs en (trans)formation. Au cœur des professions de l'enseignement et de la formation* (pp. 289-304). Louvain-la-Neuve: De Boeck.

LAPERRIERE, A. (1997). Les critères de scientifcité des méthodes qualitatives. En J. Poupart, J.-P. Deslauriers, L.-H. Groulx, A. Laperrrière, R. Mayer & A. P. Pires (dirs.), *La recherche qualitative: Enjeux épistémologiques et méthodologiques* (pp. 365-389). Boucherville, Québec: Gaëtan Morin Éditeur.

- LASAGABASTER, D., & RUIZ DE ZAROBE, Y. (eds.) (2010). *CLIL in Spain. Implementation, Results and Teacher Training*. Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing.
- LASKY, S. (2005). A sociocultural approach to understanding teacher identity, agency and professional vulnerability in a context of secondary school reform. *Teaching and Teacher Education*, 21(8), 899-916.
- LATOUR, M. (2014). *Bibliographie. Langues et employabilité*. Sèvres: Centre International d'Études Pédagogiques. Programme d'éducation et de formation tout au long de la vie. Commission européenne.
- LE BIANIC, T., & VION, A. (2008). *Action publique et légitimités professionnelles*. Paris: LGDJ
- LE BOTERF, G. (2006). *Construire les compétences individuelles et collectives*. Paris: Editions D'Organisation.
- LEFEUVRE, G. (2007). Travail collectif des enseignants et pratiques d'enseignement. Le cas de la prise en charge des élèves dits en difficulté au sein de l'école primaire. Thèse de doctorat Marc Bru et Jean-François Marcel codirecteurs. Université de Toulouse II Le Mirail (France).
- LEFEUVRE, G., GARCIA, A., & NAMOLOVAN, L. (2009). Les indicateurs de développement professionnel. *Questions Vives. Recherches en éducation*, 5(11), 277-314. DOI: 10.4000/questionsvives.627. Récupéré de: <http://questionsvives.revues.org/627>
- LEGAULT, G. A. (2000). *Professionnalisme et délibération éthique*. Québec: Presses de l'Université du Québec.
- LEGENDRE, R. (1988). *Dictionnaire actuel de l'Éducation*. Paris: Larousse.
- LEGENDRE, R. (1993). *Dictionnaire actuel de l'Éducation*. Montréal-Paris: Guérin/ESKA.
- LEGRAND, M. (1993). *L'approche biographique. Théorie, clinique*. Paris: Éditions Presses Internationales.
- LESSARD, C., & TARDIF, M. (2005). *La profession d'enseignant aujourd'hui: Evolutions, perspectives et enjeux internationaux*. Bruxelles: De Boeck.
- LEUNG, C. (2009). Second language teacher professionalism. En A. Burns, & J. C. Richards (eds.), *The Cambridge guide to second language teacher education* (pp. 49-58). Cambridge: Cambridge University Press.
- LINSTONE, H. A. & TUROFF, M. (1975). *The Delphi method: Techniques and applications*. Reading, MA: Addison Wesley Publishing.
- LIU, M. (1997). *Fondements et pratiques de la recherche action*. Paris: L'Harmattan.
- LÓPEZ NOGUERO, F. (2002). El análisis de contenido como método de investigación. *Revista de Educación*, 4, 167-179.
- LÓPEZ RUPÉREZ, F. (2014). *Fortalecer la profesión docente. Un desafío crucial*. Madrid: Narcea.
- LÓPEZ VALERO, A., & ENCABO FERNÁNDEZ, E. (2000). Construyendo la identidad científica de la Didáctica de la Lengua y la Literatura: el necesario eclectismo disciplinar. *Didáctica (Lengua y Literatura)*, 12, 183-198.

- LORENZO, F. J. (2005). Políticas lingüísticas europeas: claves de la planificación y aprendizaje de lenguas en la UE. *Cultura y Educación*, 17(3), 253-263.
- LORENZO, F., TRUJILLO, F. & VEZ, J. M. (2011). *Educación bilingüe. Integración de contenidos y segundas lenguas*. Madrid: Síntesis.
- LUCAS, Y. (1994). Qu'est-ce qu'une sociologie des groupes professionnels? En Y. Lucas & Cl. Dubar, *Génèse et dynamique des groupes professionnels* (pp. 11-26). Lille: Presses Universitaires de Lille.

## M

- MADRID, D. (2012). El profesor comprometido de lengua extranjera. En R. Sánchez García, & A. M. Ramos García, *Compromiso docente y realidad educativa. Retos para el maestro del siglo XXI* (pp. 181-191). Madrid: Síntesis.
- MADRID FERNÁNDEZ, D. (2004). *Importancia de las características individuales del profesorado en los procesos de enseñanza y aprendizaje de las lenguas extranjeras*. Granada: Editorial Universidad de Granada.
- MADRID MANRIQUE, M., & MADRID FERNÁNDEZ, D. (2014). *La formación inicial del profesorado para la educación bilingüe*. Granada: Editorial Universidad de Granada.
- MARCEL, J.-F. (2005). *Apprendre en travaillant. Contribution à une approche socio-cognitive du développement professionnel de l'enseignant*. Note de synthèse en vue de l'habilitation à diriger des recherches. Toulouse: UTM.
- MARCELO, C. (1987). *El pensamiento del profesor*. Barcelona: CEAC.
- MARCELO, C., & VAILLANT, D. (2009). *Desarrollo Profesional Docente: ¿Cómo se aprende a enseñar?* Madrid: Narcea.
- MARCELO GARCÍA, C. (2010). La identidad docente: constantes y desafíos. *Revista Interamericana de Investigación, Educación y Pedagogía*, 3(1), 15-42. DOI: <http://dx.doi.org/10.15332/s1657-107X.2010.0001.01>
- MAREE, J. G., & HANCKE, Y. (2011). The value of life design counselling for an adolescent who stutters. *Journal of Psychology in Africa*, 21(3), 479-485.
- MARINA, J.A., PELLICER, C., & MANSO, J. (2015). *Libro Blanco de la profesión docente y su entorno escolar*. Versión 1.3. Disponible en: <http://www.mecd.gob.es/mecd/dms/mecd/destacados/libro-blanco/libro-blanco-profesion-docente.pdf>
- MARSH, D. (2012). *Content and Language Integrated Learning (CLIL). A Development Trajectory*. Córdoba: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Córdoba.
- MARSH, D., MEHISTO, P., WOLFF, D., & FRIGOLS MARTÍN, M. J. (2011). *European framework for CLIL teacher education*. Strasbourg-Graz: European Centre for Modern Languages. Council of Europe. Retrieved from: <http://www.ecml.at/tabcid/277/PublicationID/62/Default.aspx>
- MARTIN, F., MORCILLO, A., JEUNIER, B., & BLIN, J.-F. (2005). Des activités aux situations professionnelles en contexte scolaire. Évolution d'un modèle d'analyse. *Recherche et Formation*, 50, 39-54.

- MARTINEAU, S. (1999). Un champ particulier de la sociologie: les professions. En M. Tardif, M. & C. Gauthier (dirs.), *Pour ou contre un ordre professionnel des enseignantes et des enseignants au Québec?* (pp. 7-20). Québec: Les Presses de l'Université de Laval.
- MARTINET, M. A., RAYMOND, D., & GAUTHIER, C. (2004). *Formación de docentes. Orientaciones. Competencias profesionales.* Québec: Ministerio de Educación. Gobierno de Québec.
- MARTÍNEZ AGUDO, J. D. (2005). Creencias relativas al aprendizaje de una lengua extranjera. *CAUCE, Revista Internacional de Filología y su Didáctica*, 28, 219-234.
- MARTÍNEZ AGUDO, J. D. (2011). Perfil profesional idóneo del profesor de lengua extranjera: creencias del profesorado en formación. *Revista latinoamericana de estudios educativos*, 41(1-2), 103-124.
- MAS TORELLÓ, Ó. (2009). *El perfil competencial del profesorado universitario en el Espacio Europeo de Educación Superior.* Tesis doctoral. Dirigida por los doctores José Tejada Fernández y Carmen Ruiz Bueno. Barcelona (España): Universidad Autónoma de Barcelona.
- MASATS, D., NUSSBAUM, L. (eds.), DOOLY, M., ESCOBAR URMENETA, C., MOORE, E., & NOGUEROL, A. (2016). *Enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras en educación secundaria obligatoria.* Madrid: Síntesis.
- MASLOW, A. H. (1943). A theory of human motivation. *Psychological review*, 50(4), 370.
- MASLOW, A. H. (1967). A theory of metamotivation: The biological rooting of the value-life. *Journal of Humanistic Psychology*, 7(2), 93-127.
- MASLOW, A. H. (1971). *The farther reaches of human nature.* New York: Viking.
- MELO-PFEIFER, S. (2014). La Didactique des Langues à la croisée de tensions épistémologiques: quo vadis, Didactique des Langues? *Synergies Portugal*, 2, 15-32.
- MENDOZA FILLOLA, A. (2011). La investigación en Didáctica de las Primeras Lenguas. *Educatio Siglo XXI*, 29(1), 31-80.
- MENESES-JIMÉNEZ, M. T. (2007). La reflexividad como herramienta de investigación cualitativa. *Nure investigación*, 30. Disponible en: <http://www.fuden.es/formacion/metodológica>
- MERTENS, D. (2005). *Research and evaluation in Education and Psychology: Integrating diversity with quantitative, qualitative and mixed methods.* Thousand Oaks: Sage.
- MEZIROW, J. (1981). A Critical Theory of Adult Learning and Education. *Adult Education*, 32(1), 3-24.
- MIALARET, G. (1984). *Diccionario de Ciencias de la Educación.* Barcelona: Oikos-Tau.
- MINISTERIAL COUNCIL FOR EDUCATION (2011). *Australian Professional Standards for Teachers.* Australian Institute for Teaching and School Leadership. AITSL. Education Services Australia.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN CULTURA Y DEPORTE (2014). *Estudio internacional de la enseñanza y el aprendizaje.* Informe español TALIS (2013). Instituto nacional de evaluación educativa. Gobierno de España.

- MINISTERIO DE EDUCACIÓN CULTURA Y DEPORTE (2015). *Datos y cifras. Curso escolar 2014/2015*. Madrid: Secretaría General Técnica. Subdirección General de Estadística y Estudios. Gobierno de España.
- MOK, M. M. C., & CHENG, Y. CH. (2001). Teaching Self Learning in a Network Environment. En Y. Ch. Cheng, K. W. Chow, & N. T. Tsui (eds.), *New Teacher for the Future. International Perspectives* (pp. 109-146). Hong Kong/ Dordrecht: The Hong Kong Institute of Education-Kluwer Academic Publishers.
- MOLINIÉ, M. (2006). *Autobiographie et réflexivité*. Paris : Encrage-Les Belles Lettres, Centre de Recherche Textes et Histoire.
- MONTERO MESA, L. (1999). Formación y desarrollo profesional: cruce de miradas. *XXI. Revista de Educación*, 1, 15-31.
- 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).
- MOORE, I. (dir.) (2006). *ELAN: Effects on the European Economy of Shortages of Foreign Language Skills in Enterprise*. European Commission. Directorate General for Education and Culture / CILT The National Center for Languages-UK /Interact International. Retrieved from: [http://ec.europa.eu/languages/policy/strategic-framework/documents/elan\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/languages/policy/strategic-framework/documents/elan_en.pdf)
- MORIN, E. (1994). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Gedisa.
- MOURLHON-DALLIES, F. (coord.) (2007). Langue et travail. *Le français dans le monde*, 42, número monográfico.
- MUCCHIELLI, A. (1991). *Les méthodes qualitatives*. Presses Universitaires de France.
- MUCCHIELLI, A. (1995). *Psychologie de la communication*. Paris: Presses Universitaires de France.
- MUCCHIELLI, A. (dir.) (1996). *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines et sociales*. Paris: Colin.
- MUCCHIELLI, A. (2002). *L'identité*. Paris: Presses Universitaires de France.
- N**
- NOGUEROL RODRIGO, A. (1998). Investigación y didáctica de la lengua y la literatura. En A. Mendoza Fillola (coord.), *Conceptos clave en Didáctica de la Lengua y la Literatura* (pp. 61-74). Barcelona: SEDLL, Institut de Ciències de l'Educació Universitat de Barcelona, Horsori.
- NUNAN, D. (1991). Methods in second language classroom oriented research. *Studies in Second Language Acquisition*, 13(2), 249-274.
- NUSSBAUM, L., BERNAUS, M. (eds.), CABALLERO DE RODAS, B., ESCOBAR, C. & MASATS, M<sup>a</sup> D. (2001). *Didáctica de las lenguas extranjeras en la Educación Secundaria Obligatoria*. Madrid: Síntesis.

## C

- O'SHANAHAN JUAN, I. (1998). Contribuciones del paradigma del pensamiento del profesor al campo de la Didáctica de la Lengua en Educación Infantil y Primaria. En A. Mendoza Fillola (coord.) (1998), *Conceptos clave en Didáctica de la Lengua y la Literatura* (pp.359-367). Barcelona: SEDLL, Institut de Ciències de l'Educació Universitat de Barcelona, Horsori.
- OCDE (1997). *El Proyecto de Definición y Selección de Competencias*. París: OCDE.
- OCDE (2005). *Le rôle crucial des enseignants. Attirer, former et retenir des enseignants de qualité*. Paris: OCDE.
- OCDE (2008). *Sistemas de cualificación. Puentes para el aprendizaje a lo largo de la vida*. Instituto Nacional de las Cualificaciones. Ministerio de Educación, Política Social y Deporte. Gobierno de España. París: OCDE.
- OECD (2014). *Talis 2013 Results: An International Perspective on Teaching and Learning*, TALIS, OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264196261-en>
- OECD (2016). *Supporting Teacher Professionalism: insights from TALIS 2013*. Paris: TALIS, OECD Publishing. Disponible en: <http://dx.doi.org/10.1787/9789264248601-en>
- OMAR, S., & NOORDIN, F. (2013). Career adaptability and intention to leave among ICT professionals: An exploratory study. *Turkish Online Journal of Educational Technology*, 12(4), 11-18.
- OSGOOD, C. E. (1959). The representation model and relevant research methods. En I. de Sola Pool (ed.), *Trends in content analysis* (pp. 33-88). Urbana: University of Illinois Press.
- OWENS, W. A. (1976). Background data. En M. D. Dunnette (ed.), *Handbook of industrial and organizational psychology* (pp. 609-644). Chicago: Rand McNally.

## P

- PAILLE, P. & MUCCHIELLI, A. (2008). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Paris: Colin.
- PAJARES, F. (1992). Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, 3(62), 307-332.
- PAQUAY, L. (1994). Vers un référentiel des compétences professionnelles de l'enseignant? *Recherche et Formation*, 15, 7-38. Recuperado el 12 de enero de 2015, de <http://ife.ens-lyon.fr/publications/edition-electronique/recherche-et-formation/RR016-02.pdf>
- PAQUAY, L. (dir.) (2004). *L'évaluation des enseignants, tensions et enjeux*. Paris: L'Harmattan.
- PAQUAY, L., ALTET, M., CHARLIER, E., & PERRENOUD, P. (2012). Former des enseignants professionnels: trois ensembles de questions. En L. Paquay, M. Altet, É. Charlier & P. Perrenoud (dirs.), *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies? Quelles compétences?* (pp. 29-42). Louvain-la-Neuve: De Boeck.

- PAQUAY, L., CRAHAY, M., & DE KETELE, J.-M. (dirs.) (2006). *L'analyse qualitative en éducation. Des pratiques de recherche aux critères de qualité. Hommage à Michael Huberman*. Paris-Bruxelles: De Boeck & Larcier.
- PAQUAY, L., VAN NIEUWENHOVEN, C., & WOUTERS, P. (dirs.) (2010). *L'évaluation, levier du développement professionnel? tensions, dispositifs, perspectives*. Bruxelles: De Boeck.
- PARADEISE, C. (2003). Comprendre les professions: l'apport de la sociologie. *Sciences Humaines*, 139(6), 26-29.
- PARKER, W. C. (1984). Developing teachers' decision making. *Journal of Experimental Education*, 52(4), 220-226.
- PARSONS, S. A., MASSEY, D., VAUGHN; M. QUALLS SCALES, R., FAIRCLOTH, B. S., HOWERTON IV, S., GRIFFITH, R., & ATKINSON, T. S. (2011). Developing teachers' reflective thinking and adaptability in graduate courses. *Journal of School Connections*, 1(3), 91-111.
- PARSONS, T. (1967). *Sociological theory and modern society*. New York: The Free Press.
- PARSONS, T. (1968). Professions. En D. Sills (ed.), *International Encyclopedia of the Social Sciences*, Vol. XII (pp. 536-547). New York: Macmillan and the Free Press.
- PATTON, M.Q. (1990). *Qualitative evaluation and research methods*. Newbury Park, CA: Sage.
- PELTIER, C. (2012). La dynamique de l'engagement: présentation d'un cadre d'analyse pour l'étude des effets des dispositifs de formation hybrides sur le développement professionnel des enseignants (p.1-15). En L. Bélair, *Actes du 27e Congrès de l'Association internationale de pédagogie universitaire (AIPU)*. Trois-Rivières: Université du Québec à Trois-Rivières. Disponible en <https://archiveouverte.unige.ch/unige:21734>
- PÉREZ GÓMEZ, A., BARQUÍN RUIZ, J., & ANGULO RASGO, J. F. (eds.) (1999). *Desarrollo profesional del docente. Política, investigación y práctica*. Madrid: Akal.
- PÉREZ SERRANO, G. (1994). *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes II. Técnicas y análisis de datos*. Madrid: La Muralla.
- PERRENOUD, PH. (1994). *La formation des enseignants entre théorie et pratique*. Paris: L'Harmattan.
- PERRENOUD, PH. (1996a). *Enseigner: agir dans l'urgence, décider dans l'incertitude. Savoirs et compétences dans un métier complexe*. Paris: ESF
- PERRENOUD, PH. (1996b). Le métier d'enseignant entre prolétarisation et professionnalisation: deux modèles du changement. *Perspectives*, 3(26), 543-562.
- PERRENOUD, PH. (1999). De l'analyse de l'expérience au travail par situations-problèmes en formation des enseignants. In E. Triquet & C. Fabre-Col (dirs.), *Recherche(s) et formation des enseignants* (pp. 89-105). Grenoble: IUFM.
- PERRENOUD, PH. (2001a). De la pratique réflexive au travail sur l'habitus, *Recherche et Formation*, 35, 131-162.
- PERRENOUD, PH. (2001b). Articulation théorie-pratique et formation de praticiens réflexifs en alternance. En P. Lhez, D. Millet, & B. Séguier (dirs.), *Alternance et complexité en formation. Éducation - Santé - Travail social* (pp. 10-27). Paris: Editions Seli Arslan.

- PERRENOUD, PH. (2004a). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona: Graó.
- PERRENOUD, PH. (2004b). Adosser la pratique réflexive aux sciences sociales, condition de la professionnalisation. *Éducation Permanente*, 160, 35-60.
- PETITJEAN, C. (2006). Plurilinguisme et politique linguistique éducative en Europe: de la théorie à la pratique. *Printemps*, 1(2), 98-125.
- PETTIS, J. (2002). Developing our professional competence: some reflections. En J. C. Richards, & W. A Renandya (eds.), *Methodology in Language Teaching. An anthology of current practice* (pp. 393-396). Cambridge: Cambridge University Press.
- PILHION, R. (2008). Vers une politique européenne de l'enseignement des langues. *Revue Internationale d'Éducation de Sèvres*, 47, 27-35.
- PINEAU, G. (1989). La formation expérimentuelle en auto-, éco- et co-formation. *Éducation Permanente*, 100-101, 23-30.
- PINEAU, G. (2015). S'accompagner pour s'initier à l'ingénium d'un accompagnement formateur. *Education Permanente*, 205, 9-20.
- PINEAU, G., & LE GRAND, J.-L. (2002). *Les histoires de vie*. Paris: Presses Universitaires de France.
- PINEDA HERRERO, P. (2007). La formación continua en España: Balance y retos de futuro. *RELIEVE*, 13(1), 43-65. Disponible en: [http://www.uv.es/RELIEVE/v13n1/RELIEVE\\_v13n1\\_2.htm](http://www.uv.es/RELIEVE/v13n1/RELIEVE_v13n1_2.htm)
- PINEDA, P. & SARRAMONA, J. (2006). El nuevo modelo de formación continua en España: balance de un año de cambios. *Revista de Educación*, 341, 705-736.
- PIÑUEL RAIGADA, J. L. (2002). Epistemología, metodología y técnicas del análisis de contenido. *Estudios de Sociolingüística* 3(1), 1-42.
- PIOT, T. (2008). La construction des compétences pour enseigner. *Mc Gill Journal of Education*, 43(2), 95-110.
- PIRES, A. P. (1997). Échantillonnage et recherche qualitative: essai théorique et méthodologique. En J. Poupart, J.-P. Deslauriers, L.-H. Groulx *et al*, *La recherche qualitative: enjeux épistémologiques et méthodologique* (pp. 113-167). Montréal: Gaëtan Morin éditeur.
- 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.
- PLUMMER, K. (2001). *Document of life 2: An invitation to a critical humanism*. London: SAGE publications.
- POISSON, Y. (1991). *La recherche qualitative en éducation*. Québec: Presses de l'Université du Québec.
- POTHIER, M. (2001). Formation à la recherche et recherche de la formation en didactique. *ELA. Études de Linguistique Appliquée*, 123-124(3), 385-392.
- PRIETO NAVARRO, L. (2007). *Autoeficacia del profesor universitario: eficacia percibida y práctica docente*. Madrid: Narcea.

- PUJADAS, J. J. (1992). *El método biográfico. El uso de las historias de vida en Ciencias Sociales*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.
- PUJOL BERICHE, M., & SIERRA MARTÍNEZ, F. (eds.) (1996). *Las Lenguas en la Europa Comunitaria II. La enseñanza de segundas lenguas y/o de lenguas extranjeras*. Amsterdam: Rodopi.
- PUREN, CH. (1998). Concepts et conceptualisation en Didactique des Langues: Pour une épistémologie disciplinaire. *Didáctica (Lengua y Literatura)*, 10, 271-288.
- PUREN, CH. (2001). Pour une didactique complexe. En M. Marquillo Larruy (ed.), *Questions d'épistémologie en didactique du français (langue maternelle, langue seconde, langue étrangère)* (pp. 21-29). Poitiers: Les Cahiers FORELL-Université de Poitiers.

## R

- RADAI, P. (ed.), *et al.* (2003). *The status of language educators*. Graz-Strasbourg: European Centre for Modern Languages. Council of Europe.
- RAYNAL, F., & RIEUNIER, A. (1998). *Dictionnaire des concepts clés: apprentissages, formation, psychologie cognitive*. Paris: ESF.
- RIBOUD, A. (1987). *Modernisation, mode d'emploi. Rapport au Premier Ministre*. Paris: Éditions 10/18.
- RICARD-FERSING, É. (2001). Vers une philosophie de la pratique réflexive. *Carrefours de l'éducation*, 2, 66-81.
- RICARD-FERSING, É., & CRINON, J. (2004). Action, valeurs et normes professionnelles dans les écrits de formation. *Repères: recherches en didactique du français langue maternelle*, 30, 87-99.
- RICHARDS, J. C. (2008). Second language teacher education today. *RELC Journal*, 39(2), 158-177. DOI: <https://doi.org/10.1177/0033688208092182>
- RICHARDS, J. C., & LOCKHART, J. (1994). *Estrategias de reflexión sobre la enseñanza de idiomas*. Londres: Cambridge University Press.
- RICHARDS, J. C. & RENANDYA, W. A. (eds.) (2002). *Methodology in language teaching: An anthology of current practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- RICOEUR, P. (1983). *Temps et Récit I (TRI)*. Paris: Seuil.
- RICOEUR, P. (1990). *Soi-même comme un autre*. Paris: Seuil.
- RICOEUR, P. (1995). *Teoría de la interpretación. Discurso y excedente de sentido*. Madrid: Editorial Siglo XXI.
- RIMBAU GILABERT, E., DELGADO GARCÍA, A. M., & RIFÀ POUS, H. (2008). *El reconocimiento del aprendizaje experiencial: un elemento clave en el EEES*. V Jornadas de Innovación Universitaria. Madrid: Universidad Europea de Madrid.
- RIOPEL, M.-C. (2006). *Apprendre à enseigner: une identité professionnelle à développer*. Québec: Presses Université Laval.
- RODRIGUEZ GOMEZ, G., GIL FLORES, J., & GARCIA JIMENEZ, E. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Aljibe.

- RODRÍGUEZ MORENO, M. L. (2006). *Evaluación, balance y formación de competencias laborales transversales: Propuestas para mejorar la calidad en la formación profesional y en el mundo del trabajo*. Barcelona: Laertes.
- ROKEACH, M. (1980). Some unresolved issues in theories of beliefs, attitudes, and values. En H. E. Howe & M. M. Page (eds.), *Proceedings of Nebraska symposium on motivation* (pp. 261-304). Lincoln: University of Nebraska Press.
- ROQUET, P. (2012). Comprendre les processus de professionnalisation: une perspective en trois niveaux d'analyse. *Phronesis*, 1(2), 82-88. Récupéré de : <https://www.erudit.org/revue/phro/2012/v1/n2/1009061ar.pdf>
- RUIZ BIKANDI, U. (2012). El plurilingüismo visto desde los documentos europeos: una mirada crítica. *Textos de didáctica de la lengua y la literatura*, 60, 65-76.
- RYCHEN, D. S., & SALGANIK, L. H. (eds.) (2001). *Defining and selecting key competences*. Göttingen: Hogrefe. Retrieved from: [http://www.ecml.at/Portals/1/20140130\\_Glossary\\_ECML%20MTP3\\_EmpoweringLanguageProfessionals\\_with%20index\\_FINAL.pdf](http://www.ecml.at/Portals/1/20140130_Glossary_ECML%20MTP3_EmpoweringLanguageProfessionals_with%20index_FINAL.pdf)

## S

- SALAS MEDINA, G. (1992). Prestigio social y elección de carrera. *Educación y Ciencia*, 2(6), 37-40.
- SANTIAGO, P. (2002). *Teacher demand and supply: improving teaching quality and addressing teacher shortages. A literature review and a conceptual framework for future work*. Paris: OCDE. <http://dx.doi.org/10.1787/232506301033>
- SANZ TRIGUEROS, F. J. (2014). *La profesionalización del docente de Lenguas Extranjeras en el espacio europeo. La autoeficacia percibida, factor del desarrollo profesional*. Trabajo Fin de Máster. Universidad de Valladolid, Valladolid.
- SANZ TRIGUEROS, F. J. & GUILLÉN DÍAZ, C. (2017). [Revisión del ILO /UNESCO (2016). *The ILO/UNESCO Recommendation concerning the Status of Teachers (1966) and the UNESCO Recommendation concerning the Status of Higher Education (1997) – With a revised foreword and user's guide 2016*.] *Bordón*, 69(3), 204-206.
- SANZANA VALLEJOS, G. (2012). *La práctica de aula: percepción de efectividad y autoeficacia*. Tesis Doctoral. Dirigida por los doctores Carmen Tabernero Urbieta y Abelardo Castro Hidalgo. Universidad de Córdoba (España).
- SAUJAT, F. (2002). *Ergonomie de l'activité enseignante et développement de l'expérience professionnelle: une approche clinique du travail du professeur*. Thèse de Doctorat. Sous la direction de René Amigues. Aix-en-Provence: Université de Provence (France).
- SAVICKAS, M. L. (1997). Career adaptability: An integrative construct for life-span, life-space theory. *Career Development Quarterly*, 45, 247–259. <http://dx.doi.org/10.1002/j.2161-0045.1997.tb00469.x>
- SAVICKAS, M. L. (2005). The Theory and Practice of Career Construction. En S. D. Brown, & R. W. Lent (eds.), *Career Development and Counseling: Putting Theory and Research to Work* (pp. 42-70). Hoboken, New Jersey: John Wiley & Sons Inc.

- SCHÖN, D. A. (1983). *El profesional reflexivo: cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Barcelona: Paidós.
- SCHÖN, D. A. (1987). *Educating the Reflective Practitioner*. London-San Francisco: Jossey-Bass Publishers (Traducido y revisión técnica de: Lourdes Montero y José Manuel Vez Jeremías).
- SCHÖN, D. A. (1992). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje de las profesiones*. Madrid: Paidós-Ministerio de Educación y Ciencia.
- SCHÖN, D. A. (1994). *Le praticien réflexif. A la recherche du savoir caché dans l'agir Professionnel*. Montréal: Logiques.
- SCOTT, D., & BEADLE, S. (2014). *Improving the effectiveness of language learning: CLIL and computer assisted language learning*. London: European Commission-Education and Training /ICF-GHK.
- SCOTT, S. (2010). The theory and practice divide in relation to teacher professional development. En J. O. Lindberg, & D. O. Anders (eds.), *Online learning communities and teacher professional development: Methods for improved education delivery* (pp. 20-40). Hershey: IGI Global.
- SEEWALD, C. (comp.) (2012, 2013). *Glossary ECML programme 2008-2011 “Empowering language professionals”*. Strasbourg-Graz: Council of Europe. European Centre for Modern Languages. Retrieved from: <http://www.ecml.at/ECML-Programme/Programme2008-2011/tabcid/154/language/en-GB/Default.aspx>
- SHÉA, G. P., & GUZZO, R. A. (1987). Group effectiveness: what really Matters? *Sloan Management Review*, 28(3), 25-31.
- SIKES, P. J. (1985). The life cycle of the teacher. En S. Ball, & I. Goodson (eds.), *Teachers' Lives and Careers* (pp. 27-60). Lewes: Falmer.
- SINCLAIR, F., & NAUD, J. (2007). Émergence du sentiment d'efficacité individuelle et collective du personnel éducateur des centres de la petite enfance: la contribution du programme ÉcoCPE. *Émergence*, 1(1), 1-14.
- SMITH, J. (1999). Perspectivas internacionales sobre la colegialidad docente: Un enfoque crítico basado en el concepto de “trabajo de los docentes”. En A. Pérez Gómez, J. Barquín Ruiz, & J. F. Angulo Rasgo (eds.) (1999). *Desarrollo profesional del docente. Política, investigación y práctica* (pp. 52-77). Madrid: Akal.
- SOODAK, L., & PODELL, D. (1996). Teacher efficacy: Toward the understanding of a multifaceted construct. *Teaching and Teacher Education*, 12, 401-411.
- SOUTO OTERO, M., MCCOSHAN, A., & JUNGE, K. (eds.) (2005). *European Inventory on Validation of non-formal and informal learning. A Final Report to DG Education & Culture & the European Commission*. Birmingham: ECOTEC Research and Consulting Limited.
- STAKE, R. E. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.
- STAKE, R. E. (2010). *Qualitative Research: Studying how things work*. New York: The Guilford Press.

- STENGERS, I. (1987). *D'une science à l'autre. Des concepts nomades*. Paris: Seuil.
- STOKES, G. S., MUMFORD, M. D., & OWENS, W. A. (1994). *Biodata handbook: Theory, research, and use of biographical information in selection and performance prediction*. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.
- STRAUSS, A. L. (1992). *Trame de la négociation: sociologie qualitative et interactionnisme*. Paris: L'Harmattan.
- SUDMAN, S., & BRADBURN, N. M. (1987). *Asking questions*. San Francisco: Jossey Bass.
- SUPER, D. E. (1980). A life-span, life-space approach to career development. *Journal of Vocational Behavior, 16*(3), 282-296.
- SUPER, D. E. (1990). A life span, life-space approach to career development. En D. Brown, & L. Brooks (eds.), *Career choice and development* (pp. 197-261). San Francisco: Jossey-Bass.

## 𝐉

- TARDIF, M. (2004). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.
- TEJADA, J. (2009). Competencias docentes. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado, 13*(2), 1-16.
- TEJADA, J. (2013). Profesionalización docente en la universidad: implicaciones desde la formación. La informalización de la educación [monográfico en línea]. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC), 10*(1), 170-184. Recuperado de: <http://rusc.uoc.edu/ojs/index.php/rusc/article/view/v10n1-tejada/v10n1-tejada-es>
- THELEN, K. (2003). Comment les institutions évoluent. Perspectives de l'analyse comparative historique. *L'Année de la régulation, 7*, 13-44. Récupéré de : [http://webcom.upmf-grenoble.fr/regulation/Annee\\_regulation/Thelen%20AR7.pdf](http://webcom.upmf-grenoble.fr/regulation/Annee_regulation/Thelen%20AR7.pdf)
- THOMAS, K. R., & O BRIEN, R. A. (1984). Occupational Status and Prestige: Perceptions of Business, Education and Law Students. *The Vocational Guidance Quarterly, 33*(1), 70-75.
- TIANA FERRER, A. (2011). Un nuevo código deontológico para la profesión docente. *Consejo Escolar del Estado: Participación Educativa, 16*, 39-48. Recuperado de: <http://www.mecd.gob.es/revista-cee/pdf/n16-tiana-ferrer.pdf>
- TISSOT, PH. (dir.), et al. (2014). *Terminology of European education and training policy. A selection of 130 key terms*. Luxembourg: European Centre for the Development of Vocational Training. CEDEFOP. Publications office of the European Union.
- TOMLINSON, H. (1997). *Managing Continuing Professional Development in Schools*. London: Paul Chapman Publishing.
- TOURIÑÁN LÓPEZ, J.M., RODRÍGUEZ MARTÍNEZ, A., & LORENZO MOLEDO, M<sup>a</sup> DEL M., (1999). Profesionales de la educación: la condición de experto y la formación compartida en la diversidad. *Bordón, 51*(1), 61-69.
- TREMBLAY, N. A. (1996). Quatre compétences-clés pour l'autoformation. *Les sciences de l'éducation Pour l'Ère nouvelle, 1-2*(39), 153-176.

TSCHANNEN-MORAN, M., WOOLFOLK HOY, A., & K. HOY, W. (1998). Teacher efficacy: Its meaning and measure. *Review of Educational Research*, 68, 202-248.

## U

UR, P. (2002). The English Teacher as Professional. En J. C. Richards, & W. A. Renandya (eds.), *Methodology in Language Teaching. An anthology of current practice* (pp. 388-392). Cambridge: Cambridge University Press.

## V

VAILLANT, D. (2014). Análisis y reflexiones para pensar el desarrollo profesional docente continuo. *Educar*, 50, 55-66.

VANDERBERGHE, R. (2006). La recherche qualitative en éducation: dégager le sens et démêler la complexité. En L. Paquay, M. Crahay, & J.-M. De Ketela (eds.), *L'analyse qualitative en éducation. Des pratiques de recherche aux critères de qualité* (pp.53-65). Bruxelles: De Boeck.

VAN DER MAREN, J. M. (1996). *Méthodes de recherche pour l'éducation*. Montréal-Bruxelles: Presses Universitaires de Montréal / De Boeck.

VAN DER MAREN, J. M. (2006). Les recherches qualitatives: des critères variés de qualité en fonction des types de recherche. En L. Paquay, M. Crahay, & J.-M. de Ketela (dirs.), *L'analyse qualitative en éducation. Des pratiques de recherche aux critères de qualité* (pp. 50-64). Paris-Bruxelles: De Boeck.

VAN MANEN, J. (1977). Linking ways of knowing with ways of being practical. *Curriculum Inquiry*, 6, 205-228.

VÉLAZ DE MEDRANO, C., & VAILLANT, D. (coords.) (2009). *Aprendizaje y desarrollo profesional docente*. Madrid: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

VERMERSCH, P. (1994). *L'entretien d'explicitation*. Issy-les-Moulineaux: ESF.

VERMERSCH, P. (2012). *Explicitation et phénoménologie*. Paris: Presses Universitaires de France.

VEZ, J. M. (2001a). *Formación en Didáctica de las Lenguas Extranjeras*. Rosario-Santa Fe: Homo Sapiens Ediciones.

VEZ, J. M. (2001b). Repensar la formación de maestros en DLL para la cultura de la profesionalización. En F. J. Perales *et al.* (eds.), *Las Didácticas de las Áreas Curriculares en el siglo XXI* (pp. 149-176). Granada: GEU.

VEZ, J. M. (2004). La DLE: de hoy para mañana. *Porta Linguarum. Revista Internacional de Didáctica de las Lenguas Extranjeras*, 1, 5-30.

VEZ, J. M. (2008). European Policies in TEFL Teacher Education. *The Open Applied Linguistics Journal*, 1, 1-8.

VEZ, J. M., FERNÁNDEZ, M<sup>a</sup> D. & PÉREZ, S. (coords.) (2002). *Políticas Educativas na Dimensión Europea. Interrogantes e reflexões no umbral do terceiro milenio*. Foro

- Europeo Terceiro Milenio.* Santiago de Compostela: Servicio de Publicaciones e Intercambio Científico de la USC.
- VEZ, J. M., GUILLÉN DÍAZ, C., & GONZÁLEZ PIÑEIRO, M. (eds.) (2009). *Perfil competencial en idiomas e interculturalidad de los egresados universitarios en el desempeño de sus profesiones.* Santiago de Compostela: Instituto de Ciencias da Educación. Servicio de Publicaciones e Intercambio Científico de USC.
- VÉZINAT, N. (2010). Une nouvelle étape dans la sociologie des professions en France. Bilan critique autour des ouvrages de Didier Demazière, Charles Gadéa (2009) et Florent Champy (2009). *Sociologie* 1(3), 413-420. Retrieved from: <http://sociologie.revues.org/517>
- VEZ JEREMÍAS, J. M. (2009). Ámbitos de la investigación española en Didáctica de las Lenguas-Culturas: estudio de un caso. *Lenguaje y Textos*, 29, 25-45.
- VIDAL-GOMEL, C., & ROGALSKI, J. (2007). La conceptualisation et la place des concepts pragmatiques dans l'activité professionnelle et le développement des compétences. *@ctivités*, 4(1), 49-84.
- VOLMARI, K., HELAKORPI, S., & FRIMODT, R. (eds.) (2009). *Competence framework for VET professions. Handbook for practitioners.* Helsinki: Finnish National Board of Education and editors. European Centre for the Development of Vocational Training. Retrieved from: [http://www.oph.fi/download/111332\\_Competence\\_framework\\_for\\_VET\\_professions.pdf](http://www.oph.fi/download/111332_Competence_framework_for_VET_professions.pdf)
- YGOTSKY, L. S. (1997). The Methods of Reflexological and Psychological Investigations. (Orig. 1926) En R. W. Rieber; & J. Wollock (eds.), *The Collected Works of L.S. Vygotsky. Volume 3: Problems of the Theory and History of Psychology* (pp. 35-49). New York: Plenum Press.
- W**
- WALKER, R. (1989). *Métodos de investigación para el profesorado.* Madrid: Morata.
- WALLACE, M. J. (1991). *Training foreign language teachers: A reflective approach.* Cambridge: Cambridge University Press.
- WANLIN, PH. (2007). L'analyse de contenu comme méthode d'analyse qualitative d'entretiens: une comparaison entre les traitements manuels et l'utilisation de logiciels. *Recherches qualitatives –Hors Série–*, 3, 243-272.
- WANJIRU GICHURE, CH. (1995). *La ética de la profesión docente. Estudio introductorio a la deontología de la educación.* Pamplona: Ediciones Universitarias de Navarra.
- WARTOFSKY, M. (1979). *Models: Representation and scientific understanding.* Dordrecht: Reidel.
- WEBER, M. (1964). *Economía y sociedad: esbozo de sociología comprensiva.* Méjico: Fondo de Cultura Económica.
- WEBER, R. P. (1990). *Basic content analysis.* Newbury Park: Sage.
- WENTZEL, B. (2014). L'approche par compétences dans les programmes « Éducation et formation» de l'Union européenne. En M. Tardif & J.-F. Desbiens (dirs.), *La vogue des*

- compétences dans la formation des enseignants. Bilan critique et perspectives d'avenir* (pp. 87-115). Quebec: Presses de l'Université de Laval.
- WENTZEL, B., LUSSI BORER, V. & MALET, R. (dirs.) (2015). *Professionnalisation de la formation des enseignants : fondements et retraductions*. Nancy: Presses Universitaires de Lorraine.
- WERQUIN, P. (2010). *Recognising Non-formal and Informal Learning. Outcomes, Policies and Practices*. Paris: Secretary-General of the OECD.
- WILLEMS, G. M. (2002). *Politique de formation des professeurs de langues en faveur de la diversité linguistique et de la communication interculturelle/ Language teacher education policy promoting linguistic diversity and intercultural communication: guide for the development of language education policies in Europe: from linguistic diversity to plurilingual education: reference study*. Strasbourg: Conseil de l'Europe. Division des Politiques Linguistiques. Retieved from : <https://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/WillemsFR.pdf>
- WITTORSKI, R. (1997). Évolution de la formation et transformation des compétences des formateurs. *Education permanente*, 132, 59-72.
- WITTORSKI, R. (2000). Formation – travail. Les voies du développement des compétences. *Humanisme et entreprise*, 241, 97-113.
- WITTORSKI, R. (2008). La professionnalisation. *Savoirs*, 2(17), 9-36. DOI 10.3917/savo.017.0009
- WITTORSKI, R. (2009). Jeter les bases d'une conception d'ensemble des liens entre activité-compétence-professionnalisation/développement professionnel-identité. *Penser l'éducation*, 25(25), 143-155.
- WOODS, D. (1996). *Teacher cognition in language teaching: beliefs, decision-making and classroom practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- WORTMAN, T. I. (2002) 'Psychosocial effects of studying abroad: Openness to diversity'. *Dissertation Abstracts International*, 63(7), 479–572.
- Y**
- YINGER, R. & HENDRICKS, M. (2000). The Language of Standards and Teacher Education Reform. *Educational Policy*, 14(1), 94-106.
- Z**
- ZABALZA, M. A. (2003). *Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.

## **DIRECTIVAS OFICIALES**

*Conclusiones del Consejo, de 12 de mayo de 2009, sobre un marco estratégico para la cooperación europea en el ámbito de la educación y la formación (ET 2020) [Diario Oficial de la Unión Europea C/119 de 28.5.2009].*

*Conclusiones del Consejo, de 26 de noviembre de 2009, sobre el desarrollo profesional de profesores y directores de centros docentes [Diario oficial de la UE, C/302/04-09, 12.12.2009].*

*Conclusiones del Consejo de 11 de mayo de 2010, sobre las competencias que sirven de base al aprendizaje permanente y la iniciativa “Nuevas capacidades para nuevos empleos” [Diario Oficial de la Unión Europea, C 135/03 de 26.5.2010].*

*DECRETO 51/2014, de 9 de octubre, por el que se regula la formación permanente del profesorado de enseñanzas no universitarias que presta sus servicios en centros docentes sostenidos con fondos públicos en la Comunidad de Castilla y León (BOCyL núm. 196, de Viernes 10 de octubre de 2014, pp. 69614-69627).*

*Directiva 95/46/CE del Parlamento europeo y del Consejo, de 24 de octubre de 1995, relativa a la protección de las personas físicas en lo que respecta al tratamiento de datos personales y a la libre circulación de estos datos.*

*LEY ORGÁNICA 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (BOE núm. 238, de Jueves 4 de octubre de 1990, pp. 28927-28942)*

*LEY ORGÁNICA 5/2002, de 19 de junio, de las cualificaciones y la formación profesional (BOE núm. 147, de Jueves 20 de junio de 2002, pp. 22437-22442).*

*LEY ORGÁNICA 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa (BOE núm. 295, de Martes 10 de diciembre de 2013, pp. 97858-97921).*

*ORDEN, de 26 de noviembre de 1992, por la que se regula la convocatoria, reconocimiento, certificación y registro de las actividades de formación permanente del profesorado y se establece la equivalencia de las actividades de investigación y de las titulaciones universitarias (BOE, núm 296, de Jueves 10 de diciembre de 1992, pp. 41760-41765).*

*ORDEN EDU/1056/2014, de 4 de diciembre, por la que se regula la organización y funcionamiento de la Red de formación y la planificación, desarrollo y evaluación de la formación permanente del profesorado de enseñanzas no universitarias que presta sus servicios en centros docentes sostenidos con fondos públicos en la Comunidad de Castilla y León (BOCyL núm. 241, de Martes 16 de diciembre de 2014, pp. 83752-83775).*

*ORDEN EDU/1057/2014, de 4 de diciembre, por la que se regulan las modalidades, convocatoria, reconocimiento, certificación y registro de las actividades de formación permanente del profesorado de enseñanzas no universitarias que presta sus servicios en centros docentes sostenidos con fondos públicos en la Comunidad de Castilla y León organizadas por la Red de formación y se establecen las condiciones de reconocimiento de las actividades*

de formación organizadas por otras entidades (*BOCyL* núm. 241, de Martes 16 de diciembre de 2014, pp. 83776-83803).

*ORDEN ECD/65/2015, de 21 de enero*, por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la educación primaria, la educación secundaria obligatoria y el bachillerato (*BOE* núm. 25, de Jueves 29 de enero de 2015, pp. 6986-7003).

*ORDEN EDU/1019/2016, de 30 de noviembre*, por la que se modifica la Orden EDU/1056/2014, de 4 de diciembre, por la que se regulan la organización y funcionamiento de la Red de formación y la planificación, desarrollo y evaluación de la formación permanente del profesorado de enseñanzas no universitarias que presta sus servicios en centros docentes sostenidos con fondos públicos en la Comunidad de Castilla y León (*BOCyL* núm. 237, de Lunes 12 de diciembre de 2016, pp. 56208- 56209).

*ORDEN EDU/1020/2016, de 30 de noviembre*, por la que se modifica la Orden EDU/1057/2014, de 4 de diciembre, por la que se regulan las modalidades, convocatoria, reconocimiento, certificación y registro de las actividades de formación permanente del profesorado de enseñanzas no universitarias que presta sus servicios en centros docentes sostenidos con fondos públicos en la Comunidad de Castilla y León organizadas por la red de formación y se establecen las condiciones de reconocimiento de las actividades de formación organizadas por otras entidades (*BOCyL* núm. 237, de Lunes 12 de diciembre de 2016, pp. 56210- 56211).

*REAL DECRETO 917/1994, de 6 de mayo*, por el que se aprueba la Clasificación Nacional de Ocupaciones 1994 (CNO-94) (*BOE* núm. 126, de Viernes 27 de mayo de 1994, pp. 16626-16637).

*REAL DECRETO 1224/2009, de 17 de julio*, de reconocimiento de las competencias profesionales adquiridas por experiencia laboral (*BOE* núm. 205, de Martes 25 de agosto de 2009, pp. 72704-72727).

*REAL DECRETO 99/2011, de 28 de enero*, por el que se regulan las enseñanzas oficiales de doctorado (*BOE* núm. 35, de Jueves 10 de febrero de 2011, pp. 13909- 13926).

*REAL DECRETO 1027/2011, de 15 de julio*, por el que se establece el Marco Español de Cualificaciones para la Educación Superior (*BOE* núm. 185, de Miércoles 3 de agosto de 2011, pp. 87912-87918).

*REAL DECRETO 1594/2011, de 4 de noviembre*, por el que se establecen las especialidades docentes del Cuerpo de Maestros que desempeñen sus funciones en las etapas de Educación Infantil y de Educación Primaria (*BOE* núm. 270, de Miércoles 9 de noviembre de 2011, pp. 116652-116657)

*Recommandation N° R (98) 6*, du Comité des Ministres aux États Membres concernant les langues vivantes (adoptée par le Comité des Ministres le 17 mars 1998, lors de la 623<sup>e</sup> réunion des Délégués des Ministres).

*Recomendación 2006/962/CE del Parlamento Europeo y del Consejo, de 18 de diciembre de 2006*, sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente [Diario Oficial de la Unión Europea L 394 de 30.12.2006].

*Recomendación 2008/C 111/01 del Parlamento Europeo y del Consejo, de 23 de abril de 2008, relativa a la creación del Marco Europeo de Cualificaciones para el aprendizaje permanente [Diario Oficial de la Unión Europea C 111 de 06.05.2008]*

*Recomendación 2012/C 398/01 del Consejo de la Unión Europea, de 20 de diciembre de 2012, sobre la validación del aprendizaje no formal e informal [Diario oficial de la Unión Europea 2012/C 398/01 de 22.12.2012].*

*Reglamento (CEE) N° 337/75 del Consejo, de 10 de febrero de 1975, por el que se crea un Centro europeo para el desarrollo de la formación profesional [Diario Oficial de las Comunidades Europeas N L 39/1, 05/Vol. 02, 13.2.1975].*

*Resolución de 23 de septiembre de 1983, del Consejo Superior de Investigaciones Científicas, por la que se publica la relación total de campos, disciplinas y subdisciplinas de especialización científica y tecnológica en los que desarrollan su actividad los Institutos, Centros e Investigadores dependientes del mismo. Ministerio de Educación y Ciencia. (BOE, núm. 246, de Viernes 14 de octubre de 1983, pp. 27855 a 27868).*



**ÍNDICE DE  
CUADROS, FIGURAS, GRÁFICOS Y TABLAS**

---





## **ÍNDICE DE CUADROS, FIGURAS, GRÁFICOS Y TABLAS**

### **Introducción**

---

Figura I.1. Relación sistémica entre los factores del estatus profesional del docente <i>de y en LE</i> .....	14
Figura I.2. Componentes de la investigación en el espacio sistémico y estructurado del documento de Tesis Doctoral .....	20

## **PARTE I**

### **Preámbulo**

---

Figura del Preámbulo 1. Contexto tríadico de institucionalización –estándares– de los componentes del objeto de estudio .....	28
---	----

### **Capítulo 1**

---

#### **Cuadros**

Cuadro 1.1. Lógica de profesionalización articulada por niveles, modos procesuales y componentes de objetivación .....	37
Cuadro 1.2. Indicadores extrínsecos e intrínsecos del desarrollo profesional docente (Adaptado de Lefevre, García & Namolovan, 2009, p. 307) .....	57
Cuadro 1.3. Etapas de desarrollo profesional. Correspondencias según instancias y especialistas .....	62

#### **Figuras**

Figura 1.1. De las orientaciones a los componentes del objeto de estudio para su contextualización y conceptualización .....	34
Figura 1.2. Componentes conceptualizadores de la profesionalización docente .....	39
Figura 1.3. Perspectiva sistémica de la profesionalización. Procesos, sistemas y recursos para todo desarrollo profesional docente (Adaptado de Wittorski, 2008, p. 99) .....	40



## Capítulo 2

---

### Cuadros

Cuadro 2.1. Niveles o momentos de la reflexividad y sus modos discursivos .....	96
---	----

### Figuras

Figura 2.1. Rasgos y atributos indicadores de la adaptación, para un sistema categorial de referencia .....	89
---	----

## Capítulo 3

---

### Cuadros

Cuadro 3.1. Competencias profesionales del profesorado conforme al modelo europeo (Junta de Castilla y León, 2011a, p. 11) .....	120
Cuadro 3.2. Planificación de la formación permanente para el profesorado de idiomas en Castilla y León, ámbitos y participantes .....	123
Cuadro 3.3. Cursos y docentes participantes en actividades formativas relativas a la enseñanza bilingüe de Castilla y León por vías de formación (década 2000-2010) .....	124
Cuadro 3.4. Distribución de actividades, horas y participantes en el Plan del quinquenio 2010/2015, en relación con la formación en Competencia comunicativa y lingüística .....	127

Cuadro 3.5. Datos y cifras correspondientes a la VIII legislatura autonómica de Castilla y León sobre formación de profesorado general y de docentes <i>de</i> y <i>en</i> LE .....	129
---	-----

Cuadro 3.6. Marcos sectoriales para los docentes de LE (Adaptado del repertorio del ECML/CELV, p. 1) .....	137
--	-----

Cuadro 3.7. Marcos sectoriales específicos para los docentes <i>de</i> y <i>en</i> LE (Tomado del repertorio del ECML/CELV, pp. 1-2) .....	138
--	-----

Cuadro 3.8. Definición de los componentes competenciales de la adaptación para un marco sectorial de cualificación (Cuadro 3.9.) .....	141
--	-----

Cuadro 3.9. Marco sectorial de cualificación de la capacidad de adaptación y la adaptabilidad del docente <i>de</i> y <i>en</i> LE. Descriptores por etapas de desarrollo profesional .....	142
---	-----

### Figuras

Figura 3.1. Estructura y relación entre los marcos de cualificaciones profesionales (Tomado de la web del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte) .....	135
---	-----



Figura 3.2. Hacia un marco sectorial de cualificación para los especialistas de la enseñanza <i>de y en</i> LE.....	135
Figura 3.3. Marco sectorial de cualificación específico para los especialistas de la enseñanza <i>de y en</i> LE (metamarco).....	139
Figura 3.4. Procedimientos de formalización institucional y administrativa de las competencias profesionales.....	147
Figura 3.5. Dimensiones de aprendizaje y cualificación de competencias para el DP y el DPdC del docente <i>de y en</i> LE. Componentes institucionales.....	148

### **Gráficos**

Gráfico 3.1. Datos y cifras de la formación en LE en el curso escolar 2014/2015. Tomado de la Memoria del <i>Plan</i> para el curso 2014/2015 (Consejería de Educación, JCyl, 2015, p. 21).....	125
Gráfico 3.2. Porcentaje de profesores que participan de actividades de DP en España, en comparación con la media de países de la OCDE (Tomado de OCDE, 2014, p. 83) .....	128

## **PARTE II**

### **Capítulo 4**

---

#### **Cuadros**

Cuadro 4.1. Sujetos de la muestra distribuidos por situaciones docentes contractuales, etapas profesionales y años de docencia .....	168
Cuadro 4.2. Sector 0 de categorías de análisis. Su delimitación y definición .....	173
Cuadro 4.3. Sector 1 de categorías de análisis. Su delimitación y definición .....	175
Cuadro 4.4. Sector 2 de categorías de análisis. Su delimitación y definición .....	177
Cuadro 4.5. Variables y su apreciación para la validación de los ítems del cuestionario .....	189
Cuadro 4.6. Componentes del Esquema interpretativo para la FASE 3 del tratamiento analítico .....	194
Cuadro 4.7. Caracterización de las fases para el tratamiento de las informaciones .....	195
Cuadro 4.8. Componentes del trabajo empírico y su sistema de códigos .....	196



Cuadro 4.9. Soporte de análisis para la FASE 1. Lectura 1 intuitiva (Ejemplo con el Sujeto A).....	200
Cuadro 4.10. Soporte de unidades de registro de Biodata del Sujeto ... .....	200
Cuadro 4.11. Soporte de unidades de registro de datos de orden (socio)académico – AFCítem8– del Sujeto ... .....	201
Cuadro 4.12. Soporte de unidades de registro de datos de orden (socio)académico – CPDítem9– del Sujeto... .....	201
Cuadro 4.13. Soporte de unidades de registro de datos de orden (socio)académico – CPDítem10– del Sujeto... .....	201
Cuadro 4.14. Soporte de unidades de registro de datos de orden (socio)académico– AyPítems10-13–del Sujeto... .....	202
Cuadro 4.15. Soporte de unidades de registro de datos de orden (socio)académico– CPítems14y15–del Sujeto... .....	202
Cuadro 4.16. Soporte de unidades de registro de datos de orden (socio)personal – ítems16-18–del Sujeto... .....	202
Cuadro 4.17. Soporte de análisis para la FASE 3. Lectura 3 interpretativa – inferencial .....	204

### ***Figuras***

Figura 4.1. Marco de decisiones, parámetros y estrategias operativas para el itinerario de indagación.....	164
Figura 4.2. Caracterización de la naturaleza de la información: niveles de reflexividad, modos discursivos y dimensiones de las informaciones satélites de la acción (Adaptado de Vermersch, 1994).....	171

### ***Tablas***

Tabla 4.1. Soporte (tipo) de análisis para la FASE 2. Lectura 2 exploratoria.....	203
---	-----



## Capítulo 5

---

### Gráficos

Gráfico 5.1. Diagrama de barras de los valores relativos a los rasgos la capacidad de adaptación en el Sujeto A .....	246
Gráfico 5.2. Diagrama polar de los valores relativos a los atributos de la adaptabilidad en el Sujeto A .....	246
Gráfico 5.3. Diagrama de barras de los valores relativos a los rasgos la capacidad de adaptación en el Sujeto D .....	279
Gráfico 5.4. Diagrama polar de los valores relativos a los atributos de la adaptabilidad en el Sujeto D .....	279
Gráfico 5.5. Diagrama de barras de los valores relativos a los rasgos la capacidad de adaptación en el Sujeto E .....	307
Gráfico 5.6. Diagrama polar de los valores relativos a los atributos de la adaptabilidad en el Sujeto E .....	307
Gráfico 5.7. Diagrama de barras de los valores relativos a los rasgos la capacidad de adaptación en el Sujeto I .....	349
Gráfico 5.8. Diagrama polar de los valores relativos a los atributos de la adaptabilidad en el Sujeto I .....	349
Gráfico 5.9. Diagrama de barras de los valores relativos a los rasgos la capacidad de adaptación en el Sujeto L .....	378
Gráfico 5.10. Diagrama polar de los valores relativos a los atributos de la adaptabilidad en el Sujeto L .....	378
Gráfico 5.11. Panorama global de la capacidad de adaptación de los Sujetos a través de los valores de sus rasgos .....	386
Gráfico 5.12. Panorama global de la adaptabilidad de los Sujetos a través de los valores de sus atributos .....	387
Gráfico 5.13. Panorama global de la adaptabilidad de los Sujetos a través de los valores de los atributos del rasgo Criterios .....	388
Gráfico 5.14. Panorama global de la adaptabilidad de los Sujetos a través de los valores de los atributos del rasgo Mecanismos .....	389
Gráfico 5.15. Panorama global de la adaptabilidad de los Sujetos a través de los valores de los atributos del rasgo Fuerzas .....	390

### Tablas

Tabla 5.1. Biodata del Sujeto A .....	216
Tabla 5.2. Datos de orden (socio)académico –AFC ítem8– del Sujeto A .....	216
Tabla 5.3. Datos de orden (socio)académico –CPD ítem9– del Sujeto A .....	217
Tabla 5.4. Datos de orden (socio)académico –CPDítem10– del Sujeto A .....	217



Tabla 5.5. Datos de orden (socio)académico –AyPítems10-13– del Sujeto A .....	217
Tabla 5.6. Datos de orden (socio)académico –CPítems14-15– del Sujeto A .....	218
Tabla 5.7. Datos de orden (socio)personal –ítems16-18– del Sujeto A .....	218
Tabla 5.8. Datos del Sujeto A, relativos a rasgos de la capacidad de adaptación y atributos de la adaptabilidad, desde la óptica del nivel de la reflexividad “descriptivo” y respecto a la dimensión “contextual” de las informaciones satélites de la acción. Su intensidad.....	220
Tabla 5.9. Datos del Sujeto A, relativos a rasgos de la capacidad de adaptación y atributos de la adaptabilidad, desde la óptica del nivel de la reflexividad “descriptivo” y respecto a la dimensión “declarativa” de las informaciones satélites de la acción. Su intensidad.....	222
Tabla 5.10. Datos del Sujeto A, relativos a rasgos de la capacidad de adaptación y atributos de la adaptabilidad, desde la óptica del nivel de la reflexividad “descriptivo” y respecto a la dimensión “procedimental” de las informaciones satélites de la acción. Su intensidad.....	224
Tabla 5.11. Datos del Sujeto A, relativos a rasgos de la capacidad de adaptación y atributos de la adaptabilidad, desde la óptica del nivel de la reflexividad “descriptivo” y respecto a la dimensión “intencional” de las informaciones satélites de la acción. Su intensidad.....	225
Tabla 5.12. Datos del Sujeto A, relativos a rasgos de la capacidad de adaptación y atributos de la adaptabilidad, desde la óptica del nivel de la reflexividad “descriptivo” y respecto a la dimensión “evaluativa” de las informaciones satélites de la acción. Su intensidad.....	227
Tabla 5.13. Datos del Sujeto A, relativos a rasgos de la capacidad de adaptación y atributos de la adaptabilidad, desde la óptica del nivel de la reflexividad “narrativo” y respecto a la dimensión “contextual” de las informaciones satélites de la acción. Su intensidad.....	229
Tabla 5.14. Datos del Sujeto A, relativos a rasgos de la capacidad de adaptación y atributos de la adaptabilidad, desde la óptica del nivel de la reflexividad “narrativo” y respecto a la dimensión “declarativa” de las informaciones satélites de la acción. Su intensidad.....	230
Tabla 5.15. Datos del Sujeto A, relativos a rasgos de la capacidad de adaptación y atributos de la adaptabilidad, desde la óptica del nivel de la reflexividad “narrativo” y respecto a la dimensión “procedimental” de las informaciones satélites de la acción. Su intensidad.....	232
Tabla 5.16. Datos del Sujeto A, relativos a rasgos de la capacidad de adaptación y atributos de la adaptabilidad, desde la óptica del nivel de la reflexividad “narrativo” y respecto a la dimensión “intencional” de las informaciones satélites de la acción. Su intensidad.....	234
Tabla 5.17. Datos del Sujeto A, relativos a rasgos de la capacidad de adaptación y atributos de la adaptabilidad, desde la óptica del nivel de la reflexividad “narrativo” y respecto a la dimensión “evaluativa” de las informaciones satélites de la acción. Su intensidad.....	236
Tabla 5.18. Datos del Sujeto A, relativos a rasgos de la capacidad de adaptación y atributos de la adaptabilidad, desde la óptica del nivel de la reflexividad “valorativo” y respecto a la dimensión “contextual” de las informaciones satélites de la acción. Su intensidad.....	238
Tabla 5.19. Datos del Sujeto A, relativos a rasgos de la capacidad de adaptación y atributos de la adaptabilidad, desde la óptica del nivel de la reflexividad “valorativo” y respecto a la dimensión “declarativa” de las informaciones satélites de la acción. Su intensidad.....	239
Tabla 5.20. Datos del Sujeto A, relativos a rasgos de la capacidad de adaptación y atributos de la adaptabilidad, desde la óptica del nivel de la reflexividad “valorativo” y respecto a la dimensión “procedimental” de las informaciones satélites de la acción. Su intensidad.....	240
Tabla 5.21. Datos del Sujeto A, relativos a rasgos de la capacidad de adaptación y atributos de la adaptabilidad, desde la óptica del nivel de la reflexividad “valorativo” y respecto a la dimensión “intencional” de las informaciones satélites de la acción. Su intensidad.....	241
Tabla 5.22. Datos del Sujeto A, relativos a rasgos de la capacidad de adaptación y atributos de la adaptabilidad, desde la óptica del nivel de la reflexividad “valorativo” y respecto a la dimensión “evaluativa” de las informaciones satélites de la acción. Su intensidad.....	242
Tabla 5.23. Biodata del Sujeto D .....	255
Tabla 5.24. Datos de orden (socio)académico –AFC ítem 8– del Sujeto D .....	255
Tabla 5.25. Datos de orden (socio)académico –CPD ítem9– del Sujeto D .....	256
Tabla 5.26. Datos de orden (socio)académico –CPDítem10– del Sujeto D .....	256



Tabla 5.27. Datos de orden (socio)académico –AyPítems10-13– del Sujeto D .....	256
Tabla 5.28. Datos de orden (socio)académico –CPítems14-15– del Sujeto D .....	257
Tabla 5.29. Datos de orden (socio)personal –ítems16-18– del Sujeto D .....	257
Tabla 5.30. Datos del Sujeto D, relativos a rasgos de la capacidad de adaptación y atributos de la adaptabilidad, desde la óptica del nivel de la reflexividad “descriptivo” y respecto a la dimensión “contextual” de las informaciones satélites de la acción. Su intensidad .....	259
Tabla 5.31. Datos del Sujeto D, relativos a rasgos de la capacidad de adaptación y atributos de la adaptabilidad, desde la óptica del nivel de la reflexividad “descriptivo” y respecto a la dimensión “declarativa” de las informaciones satélites de la acción. Su intensidad .....	260
Tabla 5.32. Datos del Sujeto D, relativos a rasgos de la capacidad de adaptación y atributos de la adaptabilidad, desde la óptica del nivel de la reflexividad “descriptivo” y respecto a la dimensión “procedimental” de las informaciones satélites de la acción. Su intensidad .....	261
Tabla 5.33. Datos del Sujeto D, relativos a rasgos de la capacidad de adaptación y atributos de la adaptabilidad, desde la óptica del nivel de la reflexividad “descriptivo” y respecto a la dimensión “intencional” de las informaciones satélites de la acción. Su intensidad .....	262
Tabla 5.34. Datos del Sujeto D, relativos a rasgos de la capacidad de adaptación y atributos de la adaptabilidad, desde la óptica del nivel de la reflexividad “descriptivo” y respecto a la dimensión “evaluativa” de las informaciones satélites de la acción. Su intensidad .....	263
Tabla 5.35. Datos del Sujeto D, relativos a rasgos de la capacidad de adaptación y atributos de la adaptabilidad, desde la óptica del nivel de la reflexividad “narrativo” y respecto a la dimensión “contextual” de las informaciones satélites de la acción. Su intensidad .....	264
Tabla 5.36. Datos del Sujeto D, relativos a rasgos de la capacidad de adaptación y atributos de la adaptabilidad, desde la óptica del nivel de la reflexividad “narrativo” y respecto a la dimensión “declarativa” de las informaciones satélites de la acción. Su intensidad .....	265
Tabla 5.37. Datos del Sujeto D, relativos a rasgos de la capacidad de adaptación y atributos de la adaptabilidad, desde la óptica del nivel de la reflexividad “narrativo” y respecto a la dimensión “procedimental” de las informaciones satélites de la acción. Su intensidad .....	266
Tabla 5.38. Datos del Sujeto D, relativos a rasgos de la capacidad de adaptación y atributos de la adaptabilidad, desde la óptica del nivel de la reflexividad “narrativo” y respecto a la dimensión “intencional” de las informaciones satélites de la acción. Su intensidad .....	267
Tabla 5.39. Datos del Sujeto D, relativos a rasgos de la capacidad de adaptación y atributos de la adaptabilidad, desde la óptica del nivel de la reflexividad “narrativo” y respecto a la dimensión “evaluativa” de las informaciones satélites de la acción. Su intensidad .....	268
Tabla 5.40. Datos del Sujeto D, relativos a rasgos de la capacidad de adaptación y atributos de la adaptabilidad, desde la óptica del nivel de la reflexividad “valorativo” y respecto a la dimensión “contextual” de las informaciones satélites de la acción. Su intensidad .....	269
Tabla 5.41. Datos del Sujeto D, relativos a rasgos de la capacidad de adaptación y atributos de la adaptabilidad, desde la óptica del nivel de la reflexividad “valorativo” y respecto a la dimensión “declarativa” de las informaciones satélites de la acción. Su intensidad .....	271
Tabla 5.42. Datos del Sujeto D, relativos a rasgos de la capacidad de adaptación y atributos de la adaptabilidad, desde la óptica del nivel de la reflexividad “valorativo” y respecto a la dimensión “procedimental” de las informaciones satélites de la acción. Su intensidad .....	273
Tabla 5.43. Datos del Sujeto D, relativos a rasgos de la capacidad de adaptación y atributos de la adaptabilidad, desde la óptica del nivel de la reflexividad “valorativo” y respecto a la dimensión “intencional” de las informaciones satélites de la acción. Su intensidad .....	275
Tabla 5.44. Datos del Sujeto D, relativos a rasgos de la capacidad de adaptación y atributos de la adaptabilidad, desde la óptica del nivel de la reflexividad “valorativo” y respecto a la dimensión “evaluativa” de las informaciones satélites de la acción. Su intensidad .....	277
Tabla 5.45. Biodata del Sujeto E .....	288
Tabla 5.46. Datos de orden (socio)académico –AFC ítem 8– del Sujeto E .....	289
Tabla 5.47. Datos de orden (socio)académico –CPD ítem9– del Sujeto E .....	289
Tabla 5.48. Datos de orden (socio)académico –CPDítem10– del Sujeto E .....	289



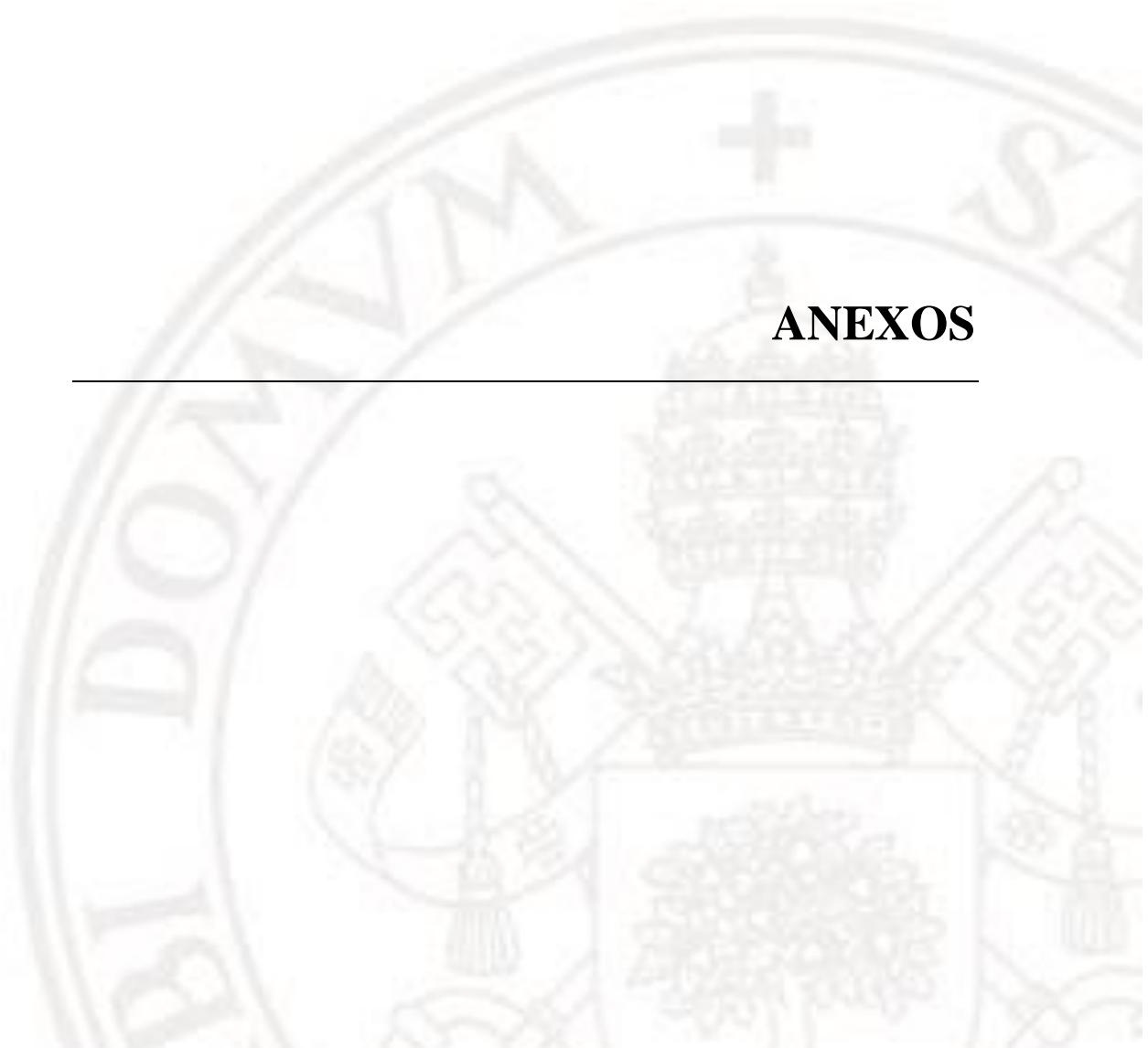
Tabla 5.49. Datos de orden (socio)académico –AyPítems10-13– del Sujeto E .....	290
Tabla 5.50. Datos de orden (socio)académico –CPítems 14-15– del Sujeto E .....	290
Tabla 5.51. Datos de orden (socio)personal –ítems16-18– del Sujeto E .....	290
Tabla 5.52. Datos del Sujeto E, relativos a rasgos de la capacidad de adaptación y atributos de la adaptabilidad, desde la óptica del nivel de la reflexividad “descriptivo” y respecto a la dimensión “contextual” de las informaciones satélites de la acción. Su intensidad .....	292
Tabla 5.53. Datos del Sujeto E, relativos a rasgos de la capacidad de adaptación y atributos de la adaptabilidad, desde la óptica del nivel de la reflexividad “descriptivo” y respecto a la dimensión “declarativa” de las informaciones satélites de la acción. Su intensidad .....	293
Tabla 5.54. Datos del Sujeto E, relativos a rasgos de la capacidad de adaptación y atributos de la adaptabilidad, desde la óptica del nivel de la reflexividad “descriptivo” y respecto a la dimensión “procedimental” de las informaciones satélites de la acción. Su intensidad .....	294
Tabla 5.55. Datos del Sujeto E, relativos a rasgos de la capacidad de adaptación y atributos de la adaptabilidad, desde la óptica del nivel de la reflexividad “descriptivo” y respecto a la dimensión “intencional” de las informaciones satélites de la acción. Su intensidad .....	295
Tabla 5.56. Datos del Sujeto E, relativos a rasgos de la capacidad de adaptación y atributos de la adaptabilidad, desde la óptica del nivel de la reflexividad “descriptivo” y respecto a la dimensión “evaluativa” de las informaciones satélites de la acción. Su intensidad .....	296
Tabla 5.57. Datos del Sujeto E, relativos a rasgos de la capacidad de adaptación y atributos de la adaptabilidad, desde la óptica del nivel de la reflexividad “narrativo” y respecto a la dimensión “contextual” de las informaciones satélites de la acción. Su intensidad .....	297
Tabla 5.58. Datos del Sujeto E, relativos a rasgos de la capacidad de adaptación y atributos de la adaptabilidad, desde la óptica del nivel de la reflexividad “narrativo” y respecto a la dimensión “declarativa” de las informaciones satélites de la acción. Su intensidad .....	298
Tabla 5.59. Datos del Sujeto E, relativos a rasgos de la capacidad de adaptación y atributos de la adaptabilidad, desde la óptica del nivel de la reflexividad “narrativo” y respecto a la dimensión “procedimental” de las informaciones satélites de la acción. Su intensidad .....	299
Tabla 5.60. Datos del Sujeto E, relativos a rasgos de la capacidad de adaptación y atributos de la adaptabilidad, desde la óptica del nivel de la reflexividad “narrativo” y respecto a la dimensión “intencional” de las informaciones satélites de la acción. Su intensidad .....	300
Tabla 5.61. Datos del Sujeto E, relativos a rasgos de la capacidad de adaptación y atributos de la adaptabilidad, desde la óptica del nivel de la reflexividad “narrativo” y respecto a la dimensión “evaluativa” de las informaciones satélites de la acción. Su intensidad .....	301
Tabla 5.62. Datos del Sujeto E, relativos a rasgos de la capacidad de adaptación y atributos de la adaptabilidad, desde la óptica del nivel de la reflexividad “valorativo” y respecto a la dimensión “contextual” de las informaciones satélites de la acción. Su intensidad .....	302
Tabla 5.63. Datos del Sujeto E, relativos a rasgos de la capacidad de adaptación y atributos de la adaptabilidad, desde la óptica del nivel de la reflexividad “valorativo” y respecto a la dimensión “declarativa” de las informaciones satélites de la acción. Su intensidad .....	303
Tabla 5.64. Datos del Sujeto E, relativos a rasgos de la capacidad de adaptación y atributos de la adaptabilidad, desde la óptica del nivel de la reflexividad “valorativo” y respecto a la dimensión “procedimental” de las informaciones satélites de la acción. Su intensidad .....	304
Tabla 5.65. Datos del Sujeto E, relativos a rasgos de la capacidad de adaptación y atributos de la adaptabilidad, desde la óptica del nivel de la reflexividad “valorativo” y respecto a la dimensión “intencional” de las informaciones satélites de la acción. Su intensidad .....	305
Tabla 5.66. Datos del Sujeto E, relativos a rasgos de la capacidad de adaptación y atributos de la adaptabilidad, desde la óptica del nivel de la reflexividad “valorativo” y respecto a la dimensión “evaluativa” de las informaciones satélites de la acción. Su intensidad .....	306
Tabla 5.67. Biodata del Sujeto I .....	317
Tabla 5.68. Datos de orden (socio)académico –AFC ítem 8– del Sujeto I .....	317
Tabla 5.69. Datos de orden (socio)académico –CPD ítem9– del Sujeto I .....	318
Tabla 5.70. Datos de orden (socio)académico –CPDítem10– del Sujeto I .....	318



Tabla 5.71. Datos de orden (socio)académico –AyPítems10-13– del Sujeto I .....	319
Tabla 5.72. Datos de orden (socio)académico –CPítems 14-15– del Sujeto I .....	319
Tabla 5.73. Datos de orden (socio)personal –ítems16-18– del Sujeto I .....	320
Tabla 5.74. Datos del Sujeto I, relativos a rasgos de la capacidad de adaptación y atributos de la adaptabilidad, desde la óptica del nivel de la reflexividad “descriptivo” y respecto a la dimensión “contextual” de las informaciones satélites de la acción. Su intensidad .....	322
Tabla 5.75. Datos del Sujeto I, relativos a rasgos de la capacidad de adaptación y atributos de la adaptabilidad, desde la óptica del nivel de la reflexividad “descriptivo” y respecto a la dimensión “declarativa” de las informaciones satélites de la acción. Su intensidad .....	325
Tabla 5.76. Datos del Sujeto I, relativos a rasgos de la capacidad de adaptación y atributos de la adaptabilidad, desde la óptica del nivel de la reflexividad “descriptivo” y respecto a la dimensión “procedimental” de las informaciones satélites de la acción. Su intensidad .....	327
Tabla 5.77. Datos del Sujeto I, relativos a rasgos de la capacidad de adaptación y atributos de la adaptabilidad, desde la óptica del nivel de la reflexividad “descriptivo” y respecto a la dimensión “intencional” de las informaciones satélites de la acción. Su intensidad .....	328
Tabla 5.78. Datos del Sujeto I, relativos a rasgos de la capacidad de adaptación y atributos de la adaptabilidad, desde la óptica del nivel de la reflexividad “descriptivo” y respecto a la dimensión “evaluativa” de las informaciones satélites de la acción. Su intensidad .....	329
Tabla 5.79. Datos del Sujeto I, relativos a rasgos de la capacidad de adaptación y atributos de la adaptabilidad, desde la óptica del nivel de la reflexividad “narrativo” y respecto a la dimensión “contextual” de las informaciones satélites de la acción. Su intensidad .....	331
Tabla 5.80. Datos del Sujeto I, relativos a rasgos de la capacidad de adaptación y atributos de la adaptabilidad, desde la óptica del nivel de la reflexividad “narrativo” y respecto a la dimensión “declarativa” de las informaciones satélites de la acción. Su intensidad .....	332
Tabla 5.81. Datos del Sujeto I, relativos a rasgos de la capacidad de adaptación y atributos de la adaptabilidad, desde la óptica del nivel de la reflexividad “narrativo” y respecto a la dimensión “procedimental” de las informaciones satélites de la acción. Su intensidad .....	333
Tabla 5.82. Datos del Sujeto I, relativos a rasgos de la capacidad de adaptación y atributos de la adaptabilidad, desde la óptica del nivel de la reflexividad “narrativo” y respecto a la dimensión “intencional” de las informaciones satélites de la acción. Su intensidad .....	334
Tabla 5.83. Datos del Sujeto I, relativos a rasgos de la capacidad de adaptación y atributos de la adaptabilidad, desde la óptica del nivel de la reflexividad “narrativo” y respecto a la dimensión “evaluativa” de las informaciones satélites de la acción. Su intensidad .....	336
Tabla 5.84. Datos del Sujeto I, relativos a rasgos de la capacidad de adaptación y atributos de la adaptabilidad, desde la óptica del nivel de la reflexividad “valorativo” y respecto a la dimensión “contextual” de las informaciones satélites de la acción. Su intensidad .....	338
Tabla 5.85. Datos del Sujeto I, relativos a rasgos de la capacidad de adaptación y atributos de la adaptabilidad, desde la óptica del nivel de la reflexividad “valorativo” y respecto a la dimensión “declarativa” de las informaciones satélites de la acción. Su intensidad .....	340
Tabla 5.86. Datos del Sujeto I, relativos a rasgos de la capacidad de adaptación y atributos de la adaptabilidad, desde la óptica del nivel de la reflexividad “valorativo” y respecto a la dimensión “procedimental” de las informaciones satélites de la acción. Su intensidad .....	343
Tabla 5.87. Datos del Sujeto I, relativos a rasgos de la capacidad de adaptación y atributos de la adaptabilidad, desde la óptica del nivel de la reflexividad “valorativo” y respecto a la dimensión “intencional” de las informaciones satélites de la acción. Su intensidad .....	344
Tabla 5.88. Datos del Sujeto I, relativos a rasgos de la capacidad de adaptación y atributos de la adaptabilidad, desde la óptica del nivel de la reflexividad “valorativo” y respecto a la dimensión “evaluativa” de las informaciones satélites de la acción. Su intensidad .....	346
Tabla 5.89. Biodata del Sujeto L .....	357
Tabla 5.90. Datos de orden (socio)académico –AFC ítem 8– del Sujeto L .....	358
Tabla 5.91. Datos de orden (socio)académico –CPD ítem9– del Sujeto L .....	358
Tabla 5.92. Datos de orden (socio)académico –CPDítem10– del Sujeto L .....	359



Tabla 5.93. Datos de orden (socio)académico –AyPítems10-13– del Sujeto L.....	359
Tabla 5.94. Datos de orden (socio)académico –CPítems 14-15– del Sujeto L.....	359
Tabla 5.95. Datos de orden (socio)personal –ítems16-18– del Sujeto L.....	359
Tabla 5.96. Datos del Sujeto L, relativos a rasgos de la capacidad de adaptación y atributos de la adaptabilidad, desde la óptica del nivel de la reflexividad “descriptivo” y respecto a la dimensión “contextual” de las informaciones satélites de la acción. Su intensidad.....	361
Tabla 5.97. Datos del Sujeto L, relativos a rasgos de la capacidad de adaptación y atributos de la adaptabilidad, desde la óptica del nivel de la reflexividad “descriptivo” y respecto a la dimensión “declarativa” de las informaciones satélites de la acción. Su intensidad.....	362
Tabla 5.98. Datos del Sujeto L, relativos a rasgos de la capacidad de adaptación y atributos de la adaptabilidad, desde la óptica del nivel de la reflexividad “descriptivo” y respecto a la dimensión “procedimental” de las informaciones satélites de la acción. Su intensidad.....	363
Tabla 5.99. Datos del Sujeto L, relativos a rasgos de la capacidad de adaptación y atributos de la adaptabilidad, desde la óptica del nivel de la reflexividad “descriptivo” y respecto a la dimensión “intencional” de las informaciones satélites de la acción. Su intensidad.....	364
Tabla 5.100. Datos del Sujeto L, relativos a rasgos de la capacidad de adaptación y atributos de la adaptabilidad, desde la óptica del nivel de la reflexividad “descriptivo” y respecto a la dimensión “evaluativa” de las informaciones satélites de la acción. Su intensidad.....	365
Tabla 5.101. Datos del Sujeto L, relativos a rasgos de la capacidad de adaptación y atributos de la adaptabilidad, desde la óptica del nivel de la reflexividad “narrativo” y respecto a la dimensión “contextual” de las informaciones satélites de la acción. Su intensidad.....	366
Tabla 5.102. Datos del Sujeto L, relativos a rasgos de la capacidad de adaptación y atributos de la adaptabilidad, desde la óptica del nivel de la reflexividad “narrativo” y respecto a la dimensión “declarativa” de las informaciones satélites de la acción. Su intensidad.....	367
Tabla 5.103. Datos del Sujeto L, relativos a rasgos de la capacidad de adaptación y atributos de la adaptabilidad, desde la óptica del nivel de la reflexividad “narrativo” y respecto a la dimensión “procedimental” de las informaciones satélites de la acción. Su intensidad.....	369
Tabla 5.104. Datos del Sujeto L, relativos a rasgos de la capacidad de adaptación y atributos de la adaptabilidad, desde la óptica del nivel de la reflexividad “narrativo” y respecto a la dimensión “intencional” de las informaciones satélites de la acción. Su intensidad.....	370
Tabla 5.105. Datos del Sujeto L, relativos a rasgos de la capacidad de adaptación y atributos de la adaptabilidad, desde la óptica del nivel de la reflexividad “narrativo” y respecto a la dimensión “evaluativa” de las informaciones satélites de la acción. Su intensidad.....	371
Tabla 5.106. Datos del Sujeto L, relativos a rasgos de la capacidad de adaptación y atributos de la adaptabilidad, desde la óptica del nivel de la reflexividad “valorativo” y respecto a la dimensión “contextual” de las informaciones satélites de la acción. Su intensidad.....	373
Tabla 5.107. Datos del Sujeto L, relativos a rasgos de la capacidad de adaptación y atributos de la adaptabilidad, desde la óptica del nivel de la reflexividad “valorativo” y respecto a la dimensión “declarativa” de las informaciones satélites de la acción. Su intensidad.....	374
Tabla 5.108. Datos del Sujeto L, relativos a rasgos de la capacidad de adaptación y atributos de la adaptabilidad, desde la óptica del nivel de la reflexividad “valorativo” y respecto a la dimensión “procedimental” de las informaciones satélites de la acción. Su intensidad.....	375
Tabla 5.109. Datos del Sujeto L, relativos a rasgos de la capacidad de adaptación y atributos de la adaptabilidad, desde la óptica del nivel de la reflexividad “valorativo” y respecto a la dimensión “intencional” de las informaciones satélites de la acción. Su intensidad.....	376
Tabla 5.110. Datos del Sujeto L, relativos a rasgos de la capacidad de adaptación y atributos de la adaptabilidad, desde la óptica del nivel de la reflexividad “valorativo” y respecto a la dimensión “evaluativa” de las informaciones satélites de la acción. Su intensidad.....	377



## **ANEXOS**

---



**ANEXO 1**

**CATÁLOGO DE INSTRUMENTOS REFERENCIALES  
DE COMPETENCIAS PROFESIONALES (ECML/CELV)**

---



## *Catálogo de instrumentos referenciales de competencias profesionales (ECML/CELV)*



# LANGUAGES AT THE HEART OF LEARNING LES LANGUES AU CŒUR DES APPRENTISSAGES SPRACHEN ALS HERZSTÜCK DES LERNENS

## **ECML – ‘Towards a common European framework of reference for language teachers’ project FRAMEWORKS, STANDARDS AND DOCUMENTS CONSIDERED FOR INCLUSION IN THE PROPOSED GUIDE**

## **1. FRAMEWORKS AND STANDARDS RELATING TO LANGUAGE TEACHER COMPETENCES**

## 1.1 General frameworks for language teachers

Titles and URLs (as at February 2017)		languages <sup>1</sup>
1. British Council (2015) <i>Continuing Professional Development (CPD) Framework for teachers</i> <a href="http://www.teachingenglish.org.uk/sites/teacheng/files/CPD%20framework%20for%20teachers_WEB.PDF">http://www.teachingenglish.org.uk/sites/teacheng/files/CPD%20framework%20for%20teachers_WEB.PDF</a>		en
2. Cambridge English (2014) <i>Cambridge English Teaching Framework</i> <a href="http://www.cambridgeenglish.org/teaching-english/cambridge-english-teaching-framework">http://www.cambridgeenglish.org/teaching-english/cambridge-english-teaching-framework</a>		en
3. ACTOSTL Project (2013) <i>Empowering Student and Initial Language Teachers through Framework-based Portfolios and Can-do Statements</i> (plus observation sheet) <a href="http://epostl2.ecml.at/Portals/13/PPTEpostl/Eva_Lisa_Hasan.pdf">http://epostl2.ecml.at/Portals/13/PPTEpostl/Eva_Lisa_Hasan.pdf</a>		en
4. Eaquals (2013) <i>The Eaquals Framework for Language Teacher Training and Development</i> <a href="https://www.eaquals.org/our-expertise/teacher-development/the-eaquals-framework-for-teacher-training-and-development/">https://www.eaquals.org/our-expertise/teacher-development/the-eaquals-framework-for-teacher-training-and-development/</a>		en
5. ECML (2007) <i>European Portfolio for Student Teachers of Languages - EPOSTL</i> <a href="http://www.ecml.at/tabid/277/PublicationID/16/Default.aspx">http://www.ecml.at/tabid/277/PublicationID/16/Default.aspx</a>		en,fr, de, el, es, hr hu, it, lt, ro, ru; ar, ja
6. EPG Project (2013) <i>The European Profiling Grid</i> <a href="https://www.eaquals.org/our-expertise/teacher-development/the-european-profiling-grid/">https://www.eaquals.org/our-expertise/teacher-development/the-european-profiling-grid/</a> and <a href="http://www.epg-project.eu/grid/">http://www.epg-project.eu/grid/</a>		digital: en, de, es, fr; pdf: bg, it, ka, nl, pt, tr, uk; zh
7. Instituto Cervantes (2012) <i>Las competencias clave del profesorado de lenguas segundas y extranjeras</i> <a href="http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/competencias/competencias_profesorado.pdf">http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/competencias/competencias_profesorado.pdf</a>		es
8. Kelly M, M. Grenfell, R. Allan, C. Kriza and W McEvoy (2004) <i>European Profile for Language Teacher Education</i> <a href="http://www.lang.soton.ac.uk/profile/report/MainReport.pdf">http://www.lang.soton.ac.uk/profile/report/MainReport.pdf</a>		en
9. National Board for Professional Teaching Standards USA (2010) <i>World Languages Standards for teachers of students ages 3-18+</i> <a href="http://boardcertifiedteachers.org/sites/default/files/ECYA-WL.pdf">http://boardcertifiedteachers.org/sites/default/files/ECYA-WL.pdf</a>		en
10. Passepartout Project (2009) <i>Kompetenzbeschreibung für die Grundausbildung für Lehrpersonen, die an der obligatorischen Schule Fremdsprachen unterrichten</i> <a href="http://www.passepartout-sprachen.ch/services/downloads/">http://www.passepartout-sprachen.ch/services/downloads/</a>		de

## 1.2 Specialised frameworks for language teachers

<sup>10</sup> Alfarådet, the Nordic Adult Literacy Network (2013) *Description of Teachers' Competence in initial education, sv*

<sup>1</sup> See final page for list of language codes (it has not always been possible to determine all language versions available)

<i>and functional literacy for adults with non-Nordic mother tongues.</i> <a href="http://www.nordvux.net/Portals/0/_dokumenter/2013/english_brochure_for_copying.pdf">http://www.nordvux.net/Portals/0/_dokumenter/2013/english_brochure_for_copying.pdf</a>	
11. Anglo-French Bilateral Piloting Committee (2007) <i>Cadre commun d'objectifs / Common reference framework</i> <a href="http://www.ecml.at/Portals/1/CCO-CRF_2007.pdf">http://www.ecml.at/Portals/1/CCO-CRF_2007.pdf</a>	en, fr
12. BALEAP (2008) <i>Competency Framework for Teachers of English for Academic Purposes</i> <a href="https://www.baleap.org/wp-content/uploads/2016/04/teap-competency-framework.pdf">https://www.baleap.org/wp-content/uploads/2016/04/teap-competency-framework.pdf</a> BALEAP (2014) <i>Teaching English for Academic Purposes - CPD Accreditation Scheme Handbook</i> <a href="https://www.baleap.org/wp-content/uploads/2016/04/TEAP-Scheme-Handbook-2014.pdf">https://www.baleap.org/wp-content/uploads/2016/04/TEAP-Scheme-Handbook-2014.pdf</a>	en
13. Bertaix, C.M. Coonan, M.J. Frigols-Martín, P. Mehisto (2010) <i>The CLIL Teacher's Competences Grid</i> - <a href="http://ccll-eu.eu/cms02/fileadmin/daten/Konferenzen/THE_CLIL_TEACHER_latest_version.pdf">http://ccll-eu.eu/cms02/fileadmin/daten/Konferenzen/THE_CLIL_TEACHER_latest_version.pdf</a>	en
14. ECML (2011) <i>European Framework for CLIL Teacher Education</i> <a href="http://www.ecml.at/tabid/277/PublicationID/62/Default.aspx">http://www.ecml.at/tabid/277/PublicationID/62/Default.aspx</a>	en, de, fr, sr
15. ECML (2007) <i>ICCinTE - Developing and Assessing Intercultural Communicative Competence - A Guide for Language Teachers and Teacher Educators</i> <a href="http://www.ecml.at/tabid/277/PublicationID/22/Default.aspx">http://www.ecml.at/tabid/277/PublicationID/22/Default.aspx</a> / <a href="http://www.ecml.at/ICCinTE/">http://www.ecml.at/ICCinTE/</a>	en, fr
16. ECML (2015) <i>PEPELINO – European Portfolio for Pre-primary Educators</i> <a href="http://www.ecml.at/ECML-Programme/Programme2012-2015/Pepelino/tabid/1833/Default.aspx">http://www.ecml.at/ECML-Programme/Programme2012-2015/Pepelino/tabid/1833/Default.aspx</a>	en, fr, de
17. Järvinen, Heini- Marja ed. (2009) <i>Handbook - Language in Content Instruction</i> (EU project) <a href="https://www.yumpu.com/en/document/view/17817415/language-in-content-instruction-lici-project-or">https://www.yumpu.com/en/document/view/17817415/language-in-content-instruction-lici-project-or</a> <a href="http://elearning.moodle2.unito.it/lingue/pluginfile.php/9954/mod_resource/content/1/LICI_Han_dbook_EN.pdf">http://elearning.moodle2.unito.it/lingue/pluginfile.php/9954/mod_resource/content/1/LICI_Han_dbook_EN.pdf</a>	en, fr, de
18. Miriadi Project (2015) <i>Le Référentiel de compétences en didactique de l'intercompréhension (REFDIC)</i> <a href="https://www.miriadi.net/refdic">https://www.miriadi.net/refdic</a>	es, it, ro, en
19. Moreau F (2006) <i>Compétences spécifiques aux enseignants de DNL (disciplines non-linguistiques) dans les sections bilingues francophones en Pologne</i> <a href="http://www.doyoubuzz.com/var/f/36/fH/36fHcALto0Z7-25KsQRmDlxJuaEbByMOXCzVelkv8WNjU_nqTw.pdf">http://www.doyoubuzz.com/var/f/36/fH/36fHcALto0Z7-25KsQRmDlxJuaEbByMOXCzVelkv8WNjU_nqTw.pdf</a>	fr
20. PHSG, SUPSI-DFA, HEPL, UNIL (2014) <i>Profession-related Language Competence Profile for Foreign Language Teachers ("Swiss Profiles")</i> <a href="http://www.phsg.ch/web/forschung/institut-fuer-fachdidaktik-sprachen/projekte/uebersicht-projekte/berufsspezifische-sprachkompetenzprofile-fuer-lehrpersonen-fuer-fremdsprachen.aspx">http://www.phsg.ch/web/forschung/institut-fuer-fachdidaktik-sprachen/projekte/uebersicht-projekte/berufsspezifische-sprachkompetenzprofile-fuer-lehrpersonen-fuer-fremdsprachen.aspx</a>	de, en, fr, it

## 2. FRAMEWORKS FOR TEACHERS OF ALL SUBJECTS / FOR LANGUAGE(S) ACROSS THE CURRICULUM

1. Österreichische Sprachen-Kompetenz-Zentrum Austria (2014) <i>Basiskompetenzen Sprachliche Bildung für alle Lehrenden</i> <a href="http://oesz.at/OESZNEU/main_01.php?page=016&amp;open=34">http://oesz.at/OESZNEU/main_01.php?page=016&amp;open=34</a>	de
2. EUCIM-TE Consortium (2008) <i>European Core Curriculum for Mainstreamed Second Language – Teacher Education: Inclusive Academic Language Teaching</i> <a href="http://www.eucim-te.eu/32340">http://www.eucim-te.eu/32340</a>	en, de
3. Australian Institute for Teaching and School Leadership (AITSL) (2011) - <i>Australian Professional Standards for Teachers</i> <a href="http://www.aitsl.edu.au/australian-professional-standards-for-teachers">http://www.aitsl.edu.au/australian-professional-standards-for-teachers</a>	en
4. Council of Ministers of Education, Canada (2013) <i>Speaking for Excellence – Language Competences for Effective Teaching Practice</i>	en

<a href="http://www.cmecc.ca/Publications/Lists/Publications/Attachments/320/Speaking_for_Excellence.pdf">http://www.cmecc.ca/Publications/Lists/Publications/Attachments/320/Speaking_for_Excellence.pdf</a>	
5. Department for Education UK (2012) <i>Teachers' Standards</i> <a href="https://www.gov.uk/government/publications/teachers-standards">https://www.gov.uk/government/publications/teachers-standards</a>	en
6. Educa-Instituutti Oy, Finnish National Board of Education (2014) <i>Competence Map for Workplace Instructors</i> <a href="http://www.oph.fi/download/155784_competence_map_for_workplace_instructors.pdf">http://www.oph.fi/download/155784_competence_map_for_workplace_instructors.pdf</a>	en
7. General Teaching Council for Northern Ireland (2015) Teaching: the Reflective Profession <a href="http://www.gtcni.org.uk/index.cfm/area/information/page/profstandard">http://www.gtcni.org.uk/index.cfm/area/information/page/profstandard</a>	en
8. General Teaching Council for Scotland (2012) Standard for Registration <a href="http://www.gtcs.org.uk/web/FILES/the-standards/standards-for-registration-1212.pdf">http://www.gtcs.org.uk/web/FILES/the-standards/standards-for-registration-1212.pdf</a> and General Teaching Council for Scotland (2012) Standard for Career-long Professional Learning <a href="http://www.gtcs.org.uk/web/FILES/the-standards/standard-for-career-long-professional-learning-1212.pdf">http://www.gtcs.org.uk/web/FILES/the-standards/standard-for-career-long-professional-learning-1212.pdf</a>	en
9. Lifelong Learning UK (2007) <i>New Overarching Professional Standards for Teachers, Tutors and Trainers in the Lifelong Learning Sector</i> [teachers working in further education] <a href="http://www.et-foundation.co.uk/wp-content/uploads/2014/04/new-overarching-standards-for-ttt-in-lifelong-learning-sector.pdf">http://www.et-foundation.co.uk/wp-content/uploads/2014/04/new-overarching-standards-for-ttt-in-lifelong-learning-sector.pdf</a>	en
10. Ministère de l'Education, France (2013) <i>Référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation</i> - <a href="http://www.education.gouv.fr/cid73215/le-referentiel-de-competences-des-enseignants-au-bo-du-25-juillet%202013.html">http://www.education.gouv.fr/cid73215/le-referentiel-de-competences-des-enseignants-au-bo-du-25-juillet%202013.html</a>	fr
11. Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2004) <i>Kerncurriculum für die Ausbildung im Vorbereitungsdienst für Lehrämter in den Zentren für schulpraktische Lehrerausbildung und in den Ausbildungsschulen</i> <a href="https://www.schulministerium.nrw.de/docs/LehrkraftNRW/Vorbereitungsdienst/Kerncurriculum.pdf">https://www.schulministerium.nrw.de/docs/LehrkraftNRW/Vorbereitungsdienst/Kerncurriculum.pdf</a>	de
12. <i>Perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário</i> (Portugal, 2001). <a href="http://www.spm-ram.org/conteudo/ficheiros/legislacao/ecd/DL204-2001_30Ago.pdf">http://www.spm-ram.org/conteudo/ficheiros/legislacao/ecd/DL204-2001_30Ago.pdf</a>	pt
13. Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (2004) <i>Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften</i> <a href="http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung.pdf">http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung.pdf</a>	de
14. The Higher Education Academy (2011) <i>The UK Professional Standards for Teaching and Supporting Learning in Higher Education</i> <a href="https://www.heacademy.ac.uk/sites/default/files/downloads/ukpsf_2011_english.pdf">https://www.heacademy.ac.uk/sites/default/files/downloads/ukpsf_2011_english.pdf</a>	en
15. Thürmann, Eike and Vollmer, Helmut (2013) <i>Language sensitive teaching of so-called non-language subjects</i> – appendix 3 of <i>The Language Dimension in all Subjects</i> (Council of Europe 2015, pp 151-157) <a href="http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Handbook-Scol_final_EN.pdf">http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Handbook-Scol_final_EN.pdf</a> <a href="http://www.unterrichtsdiagnostik.info/media/files/Beobachtungsraster_Sprachsensibler_Fachunterricht.pdf">http://www.unterrichtsdiagnostik.info/media/files/Beobachtungsraster_Sprachsensibler_Fachunterricht.pdf</a> (German version)	en, fr, de
16. UNESCO (2011) <i>UNESCO ICT Competency Framework for Teachers</i> - <a href="http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002134/213475e.pdf">http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002134/213475e.pdf</a>	en

### 3. FRAMEWORKS WITH A FOCUS ON LEARNERS' COMPETENCES

1. ECML (2012) <i>CARAP/FREPA - A Framework of Reference for Pluralistic Approaches to Languages</i>	fr, en
--	--------

<i>and Cultures: Competences and resources</i> <a href="http://www.ecml.at/Resources/ECMLPublications/tabid/277/PublicationID/82/language/en-GB/Default.aspx">http://www.ecml.at/Resources/ECMLPublications/tabid/277/PublicationID/82/language/en-GB/Default.aspx</a>	
2. ECML (2015) <i>Language Skills for Successful Subject Learning</i> <a href="http://www.ecml.at/Portals/1/ntp4/language_descriptors/documents/language-descriptors-EN.pdf">http://www.ecml.at/Portals/1/ntp4/language_descriptors/documents/language-descriptors-EN.pdf</a>	en, fr
3. Miriadi Project (2015) <i>Référentiel de compétences de communication plurilingue en intercompréhension (REFIC)</i> <a href="https://www.miriadi.net/refic">https://www.miriadi.net/refic</a>	es, it, ro, ca, en
4. ECML (2015) <i>Signed languages for professional purposes — ProSign</i> <a href="http://www.ecml.at/F5/tabid/867/Default.aspx">http://www.ecml.at/F5/tabid/867/Default.aspx</a>	en, fr
5. Krumm, H.J. and H.H. Reich (2011) <i>Curriculum Mehrsprachigkeit</i> <a href="http://oesz.at/download/cm/CurriculumMehrsprachigkeit2011.pdf">http://oesz.at/download/cm/CurriculumMehrsprachigkeit2011.pdf</a>	de
6. Nederlandse Taalunie / Verhelst et al. (2009) <i>Framework of Reference for Early Second Language Acquisition</i> <a href="http://taalunieversum.org/sites/tuv/files/downloads/Taalunie_en.pdf">http://taalunieversum.org/sites/tuv/files/downloads/Taalunie_en.pdf</a>	en
7. Thürmann, Eike and Vollmer, Helmut (2012) <i>A framework of language competences across the curriculum: Language(s) in and for inclusive education in North Rhine-Westphalia (Germany)</i> , Strasbourg: Council of Europe. <a href="https://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Checklist_Nord-Rhein-Westphalia_en.pdf">https://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Checklist_Nord-Rhein-Westphalia_en.pdf</a>	en

#### 4. FURTHER RELEVANT DOCUMENTS

1. Council of Europe/Coste & Cavalli (2015) <i>Education, mobility, otherness - The mediation functions of schools -</i> <a href="http://www.coe.int/t/dg4/Linguistic/Source/LE_texts_Source/LE%202015/Education-Mobility-Otherness_en.pdf">http://www.coe.int/t/dg4/Linguistic/Source/LE_texts_Source/LE%202015/Education-Mobility-Otherness_en.pdf</a>	en, fr
2. Council of Europe (2015) <i>Guide for the development and implementation of curricula for plurilingual and intercultural education</i> <a href="https://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Source2010_ForumGeneva/GuideEPI2010_EN.pdf">https://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Source2010_ForumGeneva/GuideEPI2010_EN.pdf</a>	en, fr
3. Council of Europe (2007) <i>From Linguistic Diversity to Plurilingual Education: Guide for the Development of Language Education Policies in Europe</i> <a href="http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Guide_niveau3_EN.asp#TopOfPage">http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Guide_niveau3_EN.asp#TopOfPage</a> Related reference study Willems G.M (2002) <i>Language Teacher Education Policy: Promoting Linguistic Diversity and Intercultural Communication</i> <a href="https://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/WillemsENG.pdf">https://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/WillemsENG.pdf</a>	en, fr
4. Council of Europe (2001) <i>The Common European Framework of Reference for Languages</i> (especially chapters 6-8) <a href="http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/cadre1_en.asp">http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/cadre1_en.asp</a>	en, fr and 38 others
5. Council of Europe (2015) <i>The Language Dimension in All Subjects: A Handbook for Curriculum Development and Teacher Training</i> <a href="http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Handbook-Scol_final_EN.pdf">http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Handbook-Scol_final_EN.pdf</a>	en, fr
6. Council of Europe (2010) <i>Language(s) of Schooling: Focusing on Vulnerable Learners</i> <a href="https://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Source2010_ForumGeneva/2-VulnerLearnersThurm_EN.pdf">https://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Source2010_ForumGeneva/2-VulnerLearnersThurm_EN.pdf</a>	en, fr
7. Council of Europe (2015) <i>The place of the Languages of Schooling in the Curricula</i> <a href="http://www.coe.int/t/dg4/Linguistic/Source/LE_texts_Source/LE%202015/Place-of-languages-of-schooling-in-curricula_EN.pdf">http://www.coe.int/t/dg4/Linguistic/Source/LE_texts_Source/LE%202015/Place-of-languages-of-schooling-in-curricula_EN.pdf</a>	en, fr
8. ECML/Bernaus et al. (2007) <i>Plurilingual and Pluricultural Awareness in Language Teacher</i>	en, fr

<i>Education - A Training Kit</i> <a href="http://archive.ecml.at/documents/B2 LEA E web.pdf">http://archive.ecml.at/documents/B2 LEA E web.pdf</a>	
9. ECML /Dupuis et al. (2003) <i>Facing the future: Language Educators across Europe</i> <a href="http://archive.ecml.at/documents/pub212E2003Heyworth.pdf">http://archive.ecml.at/documents/pub212E2003Heyworth.pdf</a>	en, fr
10. ECML /Radai et al. (2003) <i>The Status of Language</i> <a href="http://archive.ecml.at/documents/pub211E2003Radai.pdf">http://archive.ecml.at/documents/pub211E2003Radai.pdf</a>	en, fr
11. European Commission (2013) <i>Supporting Teacher Competence Development</i> <a href="http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/repository/education/policy/school/doc/teachercomp_en.pdf">http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/repository/education/policy/school/doc/teachercomp_en.pdf</a>	en
12. European Commission (2011) <i>Literature Review - Teachers' core competences: requirements and development</i> <a href="http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/repository/education/policy/strategic-framework/doc/teacher-competences_en.pdf">http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/repository/education/policy/strategic-framework/doc/teacher-competences_en.pdf</a>	en
13. OECD (2013) <i>Learning Standards, Teaching Standards and Standards for School Principals - A comparative study</i> <a href="http://www.oecd.org/officialdocuments/publicdisplaydocumentpdf/?cote=EDU/WKP(2013)14&amp;docLanguage=En">http://www.oecd.org/officialdocuments/publicdisplaydocumentpdf/?cote=EDU/WKP(2013)14&amp;docLanguage=En</a>	en

**Language codes (ISO 639-1):** ar: Arabic, bg: Bulgarian, ca: Catalan, de: German, el: Greek, en: English, es: Spanish, fr: French, hu: Hungarian, hv: Croatian, it: Italian, ja: Japanese, ka: Georgian, lt: Lithuanian, nl: Dutch, pt: Portuguese, ro: Romanian, ru: Russian, sr: Serbian, sv: Swedish, tr: Turkish, uk: Ukrainian, zh: Chinese



**ANEXO 2**  
**PROTOCOLOS a), b) y c)**

---



---

**Protocolo a)**

**Carta de presentación e invitación**

Este Trabajo de investigación, realizado por Francisco Javier Sanz Trigueros se lleva a cabo en el marco del Programa de doctorado en Investigación Transdisciplinar en Educación de la Universidad de Valladolid (España).

Me complace invitarle a participar en este Trabajo de investigación cuyo objetivo general es dar cuenta, desde los estándares de profesionalización de los docentes *de y en LE*, de la configuración competencial de la adaptación como factor clave en la perspectiva de optimizar su desarrollo profesional y de la regulación de sus cualificaciones profesionales.

Su colaboración consiste en aportar datos e informaciones en un cuestionario –con carácter verídico y espontáneo– y en un relato de vida profesional –con carácter reflexivo– con una duración aproximada de 1 hora y media.

Desde luego, puede ejercer su derecho a abandonar la participación en cualquier momento o negarse a responder las preguntas que considere, recordándole la importancia que posee disponer de respuestas en la totalidad de preguntas y enunciados formulados en el cuestionario y en el relato de vida profesional.

Le ofrezco mi compromiso a mantener estrictamente confidencial toda la información escrita y verbal proporcionada, custodiándose debidamente hasta ser destruida tras el transcurso de cinco años.

En la portada se le facilita un teléfono y una dirección de contacto para que solicite la información que estime oportuna y/o resuelva cualquier incertidumbre o inconveniente que pueda surgir como consecuencia de su participación en este estudio.

La intención de esta investigación no es otra que la de extraer información relevante que aporte luz a la perspectiva de las cualificaciones profesionales de los docentes *de y en Lenguas extranjeras*, lo que contribuye al avance en el conocimiento de la educación y la formación docente.

Tras la presentación de la Tesis Doctoral, ésta será publicada en formato PDF –en versión protegida– en repositorios digitales institucionales, estando disponible para su consulta.

Con el deseo de tenerle entre el conjunto de participantes, le expreso mi más sincero agradecimiento.

Muy atentamente,  
Francisco Javier Sanz Trigueros,  
(Doctorando y Profesor asociado del Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura en la Universidad de Valladolid)

---

**Protocolo b)**

**Documento de confidencialidad y anonimato**

Las informaciones recogidas en el cuestionario y en el relato de vida profesional se utilizarán con finalidad exclusivamente científica, sin ser relacionadas con nombres o datos identificativos, y se protegerán bajo los principios del anonimato y de la confidencialidad conforme a la directiva internacional *Directiva 95/46/CE del parlamento europeo y del consejo de 24 de octubre de 1995 relativa a la protección de las personas físicas en lo que respecta al tratamiento de datos personales y a la libre circulación de estos datos*. Asimismo, la totalidad de los datos será custodiada hasta un máximo de cinco años, pudiendo ser parcialmente objeto de utilización en trabajos de investigación futuros que se realicen hasta la fecha de expiración. Una vez transcurrido este periodo de tiempo se procederá a su plena destrucción.

Las alusiones y explicitaciones contenidas en este Trabajo de investigación, relativas a instituciones y profesionales de las esferas educativas y formativas, se han cuidado de forma que no desvelen datos que puedan lesionar su derecho a la intimidad y a la privacidad.

***Protocolo c) Hoja de aceptación libre y adhesión voluntaria a este tipo de colaboración***

---

Leídas las informaciones recibidas en la carta de presentación y de invitación y, conscientes del valor que supone su colaboración a través de sus aportaciones, por una parte, expreso mi conformidad y mi deseo de:

- ACEPTAR  
 NO ACEPTAR

la participación -como sujeto informante- en la aportación de respuestas, comentarios, apreciaciones y en la cumplimentación de *dos* encuestas de (auto)administración.

----Si ha marcado la casilla ACEPTAR, le solicitamos manifieste su adhesión voluntaria al modo de colaborar con el investigador, siempre informándole con antelación suficiente.

- SÍ  
 NO

----Si ha marcado la casilla NO ACEPTAR, le agradecemos igualmente su tiempo, animándole a reconsiderar su decisión en un futuro próximo.

## **ANEXO 3**

### **RELATO DE VIDA ESCRITO – CONSIGNA GUÍA Y SUGERENCIA DE ORGANIZACIÓN**



**Relato de vida escrito**

*Elabore un escrito en el que, desde una posición personal, quede reflejada su trayectoria profesional docente. Puede organizarla en torno a las siguientes partes, utilizando una página para cada una:*

---

*-La experiencia profesional*

(estancias, decisiones, títulos/certificados, cambios de trabajo, desenvolvimiento en el/los puestos de trabajo, lo que se hace y/o se tiene pensado hacer...)

---

*-Las percepciones* (expectativas, incertidumbres, implicaciones o no con la profesión, fortalezas, debilidades, sentimientos con respecto a la profesión, proceso de reflexión...)

---

*-Las competencias profesionales y formación continua*

(valoración, reconocimiento, acreditación)



**ANEXO 4**  
**CUESTIONARIO**

---



## Cuestionario

### Presentación del cuestionario

ME COMPLACE INVITARLE A PARTICIPAR EN LA CUMPLIMENTACIÓN DE ESTA ENCUESTA QUE CONTRIBUIRÁ AL ESTUDIO QUE, COMO FORMADORES UNIVERSITARIOS DE LA FACULTAD DE EDUCACIÓN Y TRABAJO SOCIAL DE LA UNIVERSIDAD DE VALLADOLID, ESTAMOS LLEVANDO A CABO SOBRE *EL DESARROLLO PROFESIONAL DEL DOCENTE DE Y EN LENGUAS EXTRANJERAS*

**Este cuestionario se dirige a docentes *de* y *en* Lenguas Extranjeras en ejercicio, con el fin de obtener informaciones y reflexiones significativas sobre el perfil profesional del colectivo, en virtud del Marco Europeo de Cualificaciones para el aprendizaje a lo largo de la vida.**

Agradecemos de antemano su colaboración y valiosas aportaciones, e igualmente aseguramos que la información recabada será protegida bajo el anonimato y la confidencialidad. Será utilizada, de forma exclusiva, en y para el contexto de esta investigación.

-MAYO 2015-

### Datos de contacto con el investigador

PARA CUALQUIER CONSULTA O DUDA RELATIVA AL CUESTIONARIO PUEDEN PONERSE EN CONTACTO CON: FRANCISCO JAVIER SANZ TRIGUEROS

--Nº DE TELÉFONO: 983423445

--CORREO ELECTRÓNICO: [franciscojavier.sanz.trigueros@uva.es](mailto:franciscojavier.sanz.trigueros@uva.es)



## Cuestionario

En los apartados que se presentan a continuación, le ruego que **marque las casillas que corresponden a su situación actual y/o escriba la información solicitada:**

1- Edad: Menos de 30  Entre 30 y 40  Entre 40 y 50  Entre 50 y 65

2- Sexo: Mujer  Hombre

3- Nacionalidad: \_\_\_\_\_

4- Lengua materna: Español  Inglés  Francés  Otra

Lengua(s) que domina o ha estudiado: \_\_\_\_\_

Lengua(s) de trabajo: \_\_\_\_\_

5- a) ¿Cuál es su titulación de origen?

Diplomado/a en \_\_\_\_\_

Licenciado/a en: \_\_\_\_\_

Graduado/a en: \_\_\_\_\_

Otros: \_\_\_\_\_

b) ¿Cuáles son sus últimos estudios finalizados?

Diplomado/a en \_\_\_\_\_

Licenciado/a en \_\_\_\_\_

Graduado/a en \_\_\_\_\_

Máster en \_\_\_\_\_

Doctor/a en \_\_\_\_\_

Otros: \_\_\_\_\_

6- Desempeña su labor profesional como profesor/a de...

- Educación Primaria como profesor/a de \_\_\_\_\_ durante \_\_\_ años y \_\_\_ meses.  
 Educación Secundaria como profesor/a de \_\_\_\_\_ durante \_\_\_ años y \_\_\_ meses.  
 Bachillerato como profesor/a de \_\_\_\_\_ durante \_\_\_ años y \_\_\_ meses.  
 Escuela Oficial de Idiomas como profesor/a de \_\_\_\_\_ durante \_\_\_ años y \_\_\_ meses.  
 Universidad como profesor/a de \_\_\_\_\_ durante \_\_\_ años y \_\_\_ meses.  
 Empresa privada como profesor/a de \_\_\_\_\_ durante \_\_\_ años y \_\_\_ meses.  
 Otra: \_\_\_\_\_ como profesor/a de \_\_\_\_\_ durante \_\_\_ años y \_\_\_ meses.

7- ¿Cuántas veces ha cambiado de puesto de trabajo?

- Por voluntad \_\_\_\_\_  Por concurso \_\_\_\_\_  
 Por comisión de servicios \_\_\_\_\_  Otras razones Indique cuáles: \_\_\_\_\_

8- De los ámbitos de formación continua planteados para el profesorado en Lenguas Extranjeras, he participado en...

Título (del curso) o, en su defecto, orientación temática:

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"/> Grupo de trabajo <input type="checkbox"/>
Tipología	Estancias <input type="checkbox"/> Congreso <input type="checkbox"/> *MOOC <input type="checkbox"/> Curso <input type="checkbox"/> Formación en Red <input type="checkbox"/>

✓Para más títulos, por favor utilice cuantas casillas y hojas necesite el reverso de la hoja

\*MOOC = Massive Open Online Course

**9- a)** De las competencias que se nos plantean como propias del docente de Lenguas Extranjeras, valore la importancia de cada una de ellas conforme a la *escala* proporcionada y, a continuación, atribuya el valor numérico que cree que corresponde del 1 al 8, *siendo 1 el mínimo valor de importancia y 8 el máximo*:

	<b>mucho</b>	<b>bastante</b>	<b>algo</b>	<b>poco</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>6</b>	<b>7</b>	<b>8</b>
--	--------------	-----------------	-------------	-------------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------

<b>Competencias cognitivas</b>												
A. Competencia científica cognitiva	Conocimiento en Educación											
	Conocimiento curricular											
	Gestión del conocimiento											
<b>Competencias funcionales</b>												
C. Competencia didáctica	Programación											
	Metodología, actividades y evaluación											
	Gestión del aula, recursos y materiales											
D. Competencia organizativa y de gestión del Centro	Normativa											
	Organización, planificación, coordinación (puestos específicos).											
	Gestión de calidad											
E. Competencia en gestión de la convivencia	Promoción de la convivencia											
	Mediación, resolución de conflictos.											
	Control de la convivencia											
F. Competencia en trabajo en equipo	Actitudes de cooperación y colaboración (técnicas)											
	Participación e implicación en Proyectos comunes											
	Toma de decisiones. Asunción de responsabilidades											
G. Competencia en innovación y mejora	Afrontamiento del cambio											
	Investigación, diagnóstico y evaluación											
	Realización y ejecución de propuestas											
H. Competencia comunicativa y lingüística	Expresión y comunicación											
	Destrezas comunicativas en lengua propia											
	Destrezas lingüístico-comunicativas en lenguas extranjeras											
I. Competencia digital (TIC)	Conocimiento de las tecnologías											
	Uso didáctico de las mismas											
	Aspectos actitudinales y éticos											
<b>Competencias personales y sociales</b>												
B. Competencia intra e interpersonal	Habilidades personales											
	Orientación y Acción tutorial											
	Gestión y promoción de valores											
J. Competencia social-relacional	Habilidades sociales											
	Habilidades relacionales											
	Gestión de la participación											

**b)** De las competencias a las que ha atribuido mayor importancia, intente explicar el por qué:

---



---



---



---

c) ¿En qué nivel de logro considera que se encuentra respecto a ellas?

**Valórelo del 1 al 8 siendo 1 el nivel más inferior y 8 el más elevado.**

[ 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 ]

<b>Competencias cognitivas</b>									
A. Competencia científica cognitiva	Conocimiento en Educación								
	Conocimiento curricular								
	Gestión del conocimiento								
<b>Competencias funcionales</b>									
C. Competencia didáctica	Programación								
	Metodología, actividades y evaluación								
	Gestión del aula, recursos y materiales								
D. Competencia organizativa y de gestión del Centro	Normativa								
	Organización, planificación, coordinación (puestos específicos).								
	Gestión de calidad								
E. Competencia en gestión de la convivencia	Promoción de la convivencia								
	Mediación, resolución de conflictos.								
	Control de la convivencia								
F. Competencia en trabajo en equipo	Actitudes de cooperación y colaboración (técnicas)								
	Participación e implicación en Proyectos comunes								
	Toma de decisiones. Asunción de responsabilidades								
G. Competencia en innovación y mejora	Afrontamiento del cambio								
	Investigación, diagnóstico y evaluación								
	Realización y ejecución de propuestas								
H. Competencia comunicativa y lingüística	Expresión y comunicación								
	Destrezas comunicativas en lengua propia								
	Destrezas lingüístico-comunicativas en lenguas extranjeras								
I. Competencia digital (TIC)	Conocimiento de las tecnologías								
	Uso didáctico de las mismas								
	Aspectos actitudinales y éticos								
<b>Competencias personales y sociales</b>									
B. Competencia intra e interpersonal	Habilidades personales								
	Orientación y Acción tutorial								
	Gestión y promoción de valores								
J. Competencia social-relacional	Habilidades sociales								
	Habilidades relacionales								
	Gestión de la participación								

d) Añada otras competencias que crea que tiene, y si es el caso, intente indicar con cuáles de la clasificación del listado se podrían relacionar

---



---



---

e) Intente sugerir otras competencias que completarían el listado (al menos tres)

---



---



---

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

- |   |                          |   |                          |
|---|--------------------------|---|--------------------------|
| A. Competencia científica                           | <input type="checkbox"/> | F. Competencia en trabajo en equipo       | <input type="checkbox"/> |
| B. Competencia intra e interpersonal                | <input type="checkbox"/> | G. Competencia en innovación y mejora     | <input type="checkbox"/> |
| C. Competencia didáctica                            | <input type="checkbox"/> | H. Competencia comunicativa y lingüística | <input type="checkbox"/> |
| D. Competencia organizativa y de gestión del centro | <input type="checkbox"/> | I. Competencia digital (TIC)              | <input type="checkbox"/> |
| E. Competencia en gestión de la convivencia.        | <input type="checkbox"/> | J. Competencia social-relacional          | <input type="checkbox"/> |

Otras  Por favor, indique cuáles:

---

Digitized by srujanika@gmail.com

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

---

Digitized by srujanika@gmail.com

---

---

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

---

Digitized by srujanika@gmail.com

**13- ¿Participa en acciones, actividades o programas de evaluación docente? Sí  No**

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

Extranjeras?

- Sí Clínica prueba: Lengua: \_\_\_\_\_ Nivel \_\_\_\_\_ Fecha: \_\_\_\_\_  
 No Lengua: \_\_\_\_\_ Nivel \_\_\_\_\_ Fecha: \_\_\_\_\_  
Lengua: \_\_\_\_\_ Nivel \_\_\_\_\_ Fecha: \_\_\_\_\_

15- a) Considera que su perfil profesional, a lo largo de su carrera docente, tiene un reconocimiento y una certificación como corresponde?

Sí  No

**b)** En caso de Sí, ¿de qué manera se ha resuelto “oficialmente”? \_\_\_\_\_

---

Digitized by srujanika@gmail.com

c) ¿Qué utilidad o beneficios ha encontrado? \_\_\_\_\_

d) En caso de No, ¿lo considera necesario?  Sí  No

¿Qué expectativas tiene al respecto?, ¿qué esperaría? \_\_\_\_\_

**16-** Indique el grado de su implicación en las siguientes acciones, en caso de realizarlas o tener la disposición de realizarlas, conforme a la siguiente escala:

*En muchas ocasiones = 1      En algunas ocasiones = 2      En pocas ocasiones = 3      Nunca = 4*

	1	2	3	4
Asistencia a cursos de formación relacionados con las Lenguas Extranjeras				
Participación en programas educativos europeos				
Posesión de certificado o diploma de mi nivel de dominio de la Lengua Extranjera				
Realización de estancias formativas en el extranjero				
Participación activa en seminarios, grupos de trabajo y/o discusiones académicas				
Manifestación de deseos de aspirar al logro de mayores cualificaciones y certificaciones				
Intención de continuar formándome a lo largo de la vida				
Resolución de mis inquietudes académicas y/o formativas				
Planificación de mi propio plan de desarrollo profesional/ proyecto profesional				
Iniciativa propia y su gestión adecuada				
Consciencia de mis carencias competenciales				
Percepción de mis propias necesidades formativas				
Evolución de mis competencias profesionales desde la formación inicial				
Utilización de instrumentos para autoevaluarme				
Ejercicio de autocrítica conmigo mismo y reflexión sobre mis prácticas profesionales.				
Cambio de puesto de trabajo				
Consideración de mi propia eficacia en el trabajo				
Adaptación con facilidad a los cambios				
Sensación de comodidad en las relaciones con mis compañeros/as de trabajo				
Realización de balance profesional crítico				

**17-** Añada otras acciones porque las haya realizado o tenga disposición para realizarlas:

---



---

**18-** Aún algunas aportaciones sobre:

- a)-¿Con qué frecuencia viaja al extranjero? \_\_\_\_\_
- b) De su propia participación en programas de movilidad o conocedor de la de otros, ¿cuál considera más interesante o productiva para el desarrollo profesional como docente, y en particular, como docente *de* y *en* Lenguas Extranjeras?

Auxiliares de conversación       Estancias profesionales  
 Profesor visitante       Aulas europeas

- c) Si ha sido usted quien ha participado en los programas de movilidad que ha marcado, ¿en qué tipo de centro(s) ha desarrollado sus funciones?

Centros de titularidad del Estado español  
 Centros de titularidad mixta  
 Centro de convenio  
 Agrupaciones de Lengua y Cultura españolas  
 Secciones españolas en centros de otros estados  
 Secciones bilingües en Europa central y oriental, China y Turquía  
 Escuelas Europeas  
 International Spanish Academies  
 Centros privados españoles en el extranjero

- d) ¿Por qué itinerarios ha pasado hasta su actual ocupación laboral?
- 
-

e) ¿Encuentra fácilmente por la red actividades y cursos de formación?

Sí  No

f) Ante estos términos, ¿cuál aplicaría para calificar o representar su experiencia profesional docente, en el plano personal y en el plano institucional?

Control  Participación  Curiosidad  Confianza

Añada otros que se aplicaría al respecto: \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

g) ¿Qué aspectos de todo tipo (decisiones, personas, instrumentos, etc.) le han ayudado más a abordar de forma positiva su desarrollo profesional? \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

h) La colaboración con sus aportaciones en este cuestionario, ¿le ha permitido tomar conciencia de los elementos que le “sitúan” en su carrera profesional y del alcance e importancia de los mismos en su desarrollo profesional?

Sí  No

Comentarios (que sería deseable aportase con carácter espontáneo): \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

---

*Muchas gracias por la importancia que sus informaciones y reflexiones tienen para nosotros, ya que nos van a permitir tener una visión más completa del profesorado implicado en las situaciones de enseñanza de y en Lenguas extranjeras, respecto a sus cualificaciones*

---

**ANEXO 5**

**VALIDACIÓN DE LOS INSTRUMENTOS DE**

**RECOGIDA DE DATOS**

---



## Validación de los instrumentos de recogida de datos

*Solicitamos su generosa colaboración, aportando sus valiosas opiniones –confidenciales y de uso únicamente académico– para validar o modificar (por ajuste o corrección y sugerir si es el caso) este cuestionario destinado a docentes de y en lenguas extranjeras.*

---

### Variables y su apreciación

	<b>VARIABLES</b>	<b>APRECIACIÓN</b>
	- Si el enunciado del ítem <i>cubre</i> exactamente las dimensiones	<i>Verdad / exactitud</i>
	- Si el enunciado del ítem se entiende.	<i>Comprendible / Univocidad</i>
	- Si el enunciado del ítem <i>provoca</i> el detallar	<i>Gestión de la precisión</i>
	- Si el enunciado del ítem provoca el completarlo	<i>Gestión de la entrega completa</i>
	- Si el enunciado del ítem permanece en la frontera de lo profesional / personal	<i>Gestión de la ética</i>

### Escala Likert de valoración global

De los ítems planteados en el cuestionario que se adjunta, someta cada uno a su valoración experta indicando las siglas que se exponen en la siguiente escala:

**MA:** *Muy adecuado*

**BA:** *Bastante adecuado*

**A:** *Adecuado*

**PA:** *Poco adecuado*

**NA:** *Nada adecuado*

### Plantilla de aplicación (en soporte digital)

Ítems	Apreciación	Valoración global
<b>1</b>		
<b>2</b>		
<b>3</b>		
<b>4</b>		
<b>5</b>	a)	
	b)	
<b>6</b>		
<b>7</b>		
<b>8</b>		
<b>9</b>	a)	
	b)	
	c)	
	d)	
	e)	
...		

