



Universidad de Valladolid

Facultad de Educación y Trabajo Social

DEPARTAMENTO DE DIDÁCTICA DE LA LENGUA Y LA LITERATURA

Máster Universitario en Investigación Aplicada a la Educación

TRABAJO FIN DE MÁSTER

**Perfil profesional del profesorado de Lenguas extranjeras. Estudio
de sus competencias docentes en dos contextos educativos**

Estudiante: D. Huigui Guo

Tutor: Prof. Dr. Francisco Javier Sanz Trigueros

Cotutora: Prof^a Dra. Natalia Barranco Izquierdo

Valladolid, 2021

RESUMEN

Este Trabajo Fin de Máster da cuenta del perfil profesional de los docentes especialistas de la enseñanza de lenguas extranjeras, tanto en España como en China. En ambos sistemas educativos, las cualificaciones describen unas competencias profesionales docentes, profundizan en la formación docente y abordan un sistema de evaluación. Las administraciones educativas de España y China determinan un perfil profesional específico para los docentes de lenguas extranjeras y ofrecen sistemas de cualificación profesional para la enseñanza de lenguas extranjeras. En este trabajo, inscrito en el paradigma de investigación cualitativa, damos a conocer las exigencias educativas en la perspectiva de identificar las competencias profesionales de docentes lenguas extranjeras. Adoptamos un enfoque descriptivo e interpretativo, al tiempo que comparativo y los datos son obtenidos mediante un cuestionario para una muestra significativa. La investigación ofrece aspectos conclusivos sobre pautas para mejorar la obtención de cualificaciones profesionales docentes para la enseñanza de lenguas extranjeras.

Palabras clave: Cualificaciones profesionales docentes, Lenguas extranjeras, Perfil profesional, Competencias docentes, Formación docente.

ABSTRACT

This Master's Thesis provides an account of the professional profile of foreign language teachers both in Spain and in China. In both two educational systems, the qualifications describe professional teaching competencies, deepen teacher training, and address an evaluation system. The educational administrations of Spain and China determine a professional profile for foreign language teachers and offer professional qualification systems for teaching foreign languages. This paper is inscribed in the qualitative research paradigm. We present the educational demands in order to identify the professional competencies of foreign language teachers. We adopt a descriptive, interpretive and comparative approach, and the data are obtained through a questionnaire for a significant sample. The research offers conclusive aspects on guidelines to improve the obtaining of professional teaching qualifications for the teaching of foreign languages.

Key words: Professional teacher qualifications, Foreign languages, Professional profile, Teaching competencies, Teacher training.

SIGLAS Y ABREVIATURAS

CEFR: Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment

ECML: European Centre for Modern Languages of the Council of Europe (trad. Centro Europeo de Lenguas Modernas del Consejo de Europa)

FDC: Formación Docente Continua

FID: Formación Inicial Docente

LE: Lengua(s) Extranjera(s)

TQCE: 教师资格证考试 the Teacher Qualification Certificate Examination (trad. el Examen de Certificado de Calificación Docente)

UE: Unión Europea

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

ÍNDICE

<i>Presentación</i>	1
<i>Introducción</i>	2
Motivación y justificación.....	5
Problemática e interrogantes.....	5
Delimitación del objeto de estudio.....	5
Premisas.....	6
Interrogantes.....	6
Objetivos.....	7
Estructura del trabajo.....	7

Parte I. FUNDAMENTOS TEÓRICOS

<i>Preámbulo</i>	11
------------------------	----

Capítulo 1. La enseñanza de lenguas extranjeras desde las políticas lingüísticas...12

1.1. La educación plurilingüe e intercultural en el espacio europeo.....	12
1.1.1. Concepciones, evolución y trabajos.....	12
1.1.2. Orientaciones y recursos para la enseñanza obligatoria.....	17
1.2. El agente de intervención para la enseñanza de lenguas extranjeras en oriente y occidente.....	19
1.2.1. Perfil profesional europeo del docente de lenguas: concepto y determinaciones.....	19
1.2.2. Perfil profesional del docente de lenguas en el ámbito educativo de China.....	21

Capítulo 2. Sistemas de cualificación profesional y empleabilidad de los docentes de lenguas.....23

2.1. Formación docente y aprendizaje a lo largo de la vida en el contexto educativo español.....	23
2.1.1. Regulación de la formación inicial y continua: oferta y demanda.....	23
2.1.2. Marcos referenciales para los docentes de lenguas extranjeras.....	25

2.1.3. Competencias profesionales docentes para educación plurilingüe e intercultural.....	26
2.2. Formación docente y aprendizaje a lo largo de la vida en el contexto educativo chino.....	28
2.2.1. Articulación normativa de la formación inicial y continua: oferta y demanda.....	29
2.2.2. Instrumentos de profesionalización para los docentes de lenguas extranjeras.....	29
2.2.3. Competencias profesionales docentes para la enseñanza de lenguas extranjeras.....	31

Parte II. ASPECTOS METODOLÓGICOS

<i>Preámbulo</i>	34
Capítulo 3. Procedimientos y operaciones de orden empírico	35
3.1. El diseño de la investigación.....	35
3.2. La contextualización del estudio.....	37
3.3. Decisiones empíricas adoptadas: su justificación.....	37
Capítulo 4. Los datos: su obtención y análisis cualitativo	39
4.1. La delimitación de la muestra: Selección y acceso a los participantes.....	39
4.2. La caracterización del instrumento de recogida de datos.....	40
4.3. Los procedimientos para el análisis de los datos e informaciones.....	41
4.3.1. Categorización y codificación.....	41
4.3.2. Registro de los datos e informaciones.....	44
Capítulo 5. Presentación de los resultados: discusión e inferencias	52
5.1. Interpretación de los resultados.....	52
5.2. La discusión de los resultados.....	55
CONCLUSIONES	57
REFERENCIAS	61
ANEXOS	68

PRESENTACIÓN

Este Trabajo Fin de Máster, titulado *Perfil profesional del profesorado de Lenguas extranjeras. Estudio de sus competencias docentes en dos contextos educativos* corresponde a la asignatura 11 con código 51564 del Máster Universitario en Investigación Aplicada a la Educación de la Universidad de Valladolid.

Ha sido tutelado por el Prof. Dr. Francisco Javier Sanz Trigueros y la Prof^a Dra. Natalia Barranco Izquierdo, profesores del Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura en la Facultad de Educación y Trabajo Social.

Su contenido se inscribe en una investigación cualitativa de cualificaciones profesionales docentes para la enseñanza de lenguas extranjeras. Llevándose a término gracias a la teoría de la investigación educativa y la orientación de mis tutores.

Igualmente, ha permitido la movilización de competencias propias de la investigación como son: diseñar un problema de investigación; elaborar un marco teórico del estudio; Delimitar los encuestados del estudio; saber la elaboración del instrumento para recolección de datos y revisar el estado del instrumento; dominar las técnicas de análisis de datos; saber estructurar un documento científico y dominar la escritura científica; sensibilidad sobre la educación y cultura universales del objeto de investigación.

INTRODUCCIÓN

Motivación y justificación

Este trabajo es el resultado de una formación universitaria en China, orientada al conocimiento de lenguas. Fueron los estudios de posgrado en el contexto europeo de Educación y Formación, los que despertaron un fuerte interés por vincular esa formación inicial con la enseñanza de lenguas y, en particular, por investigar las competencias profesionales de los docentes que se ocupan de enseñar una lengua extranjera.

Así pues, este trabajo se aproxima a los desafíos que desde las políticas internacionales inciden en el perfil profesional de los docentes que se ocupan de la enseñanza de lenguas, dadas las nuevas condiciones sociales, económicas, culturales y tecnológicas del siglo XXI.

Esto supone remitirse a la calidad del profesorado, esencial para que los estudiantes se sientan inspirados por las actividades que se realizan en el aula y alcancen su pleno potencial. Los buenos profesores contribuyen a que los sistemas educativos también sean buenos, y ambos son necesarios para dotar a los estudiantes de la mejor preparación para la vida adulta como miembros activos y productivos de la sociedad. Aunque está cobrando cada vez más importancia el papel desempeñado por los profesores ante los retos educativos, sociales y económicos a los que se enfrenta Europa, la profesión docente parece estar perdiendo atractivo como opción profesional. Las cada vez mayores expectativas en cuanto a los resultados de los alumnos y la mayor presión provocada por la creciente diversidad de la población estudiantil, factores a los que se unen las rápidas innovaciones tecnológicas, están teniendo un profundo impacto sobre la profesión docente (Commission/EACEA/Eurydice, 2018).

La educación puede definirse como el proceso de socialización de los individuos. Al educarse, una persona asimila y aprende conocimientos. La educación representa el futuro de un país y las cualificaciones profesionales docentes representan la calidad de la educación. En China, *The Teacher Qualification Certificate Examination* (1995) (en adelante, TQCE) es una licencia para que el profesorado pueda desempeñar la docencia.

Se traduce en que todas las personas deben realizar una serie de exámenes antes de poder solicitar un certificado de cualificación docente. Los requisitos de TQCE son:

1. Tener nacionalidad de la República Popular de China.
2. Obedecer la constitución y las leyes, y tener buen carácter moral.
3. Cumplir con los exigidos de salud física.
4. Presentar las calificaciones académicas solicitadas
5. Tener un nivel de lenguaje fluido y poseer cierta psicología educativa.

El departamento de educación puede indagar para averiguar si los solicitantes cumplen con todos los requisitos anteriores y si tienen ética profesional docente, alfabetización básica, capacidad de educación y enseñanza y el potencial de desarrollo profesional mediante la implementación de exámenes de cualificación profesional docente para escuelas primarias, secundarias y jardines de infancia.

Los profesores son las “comadronas” de la sociedad del conocimiento; de modo que, sin ellos y sin su competencia profesional, el futuro “nacerá muerto o será deforme” (Goodson y Hargreaves, 2007, p. xi). Para estos autores, los profesores son la fuerza principal para promover el desarrollo de la educación. En algunos aspectos, la cualificación profesional docente es decisiva para avanzar en las reformas educativas y alcanzar los objetivos educativos. El sistema de cualificaciones profesionales docentes prescribe las condiciones necesarias para obtener el certificado profesional y controla la habilidad docente de los profesores. Este sistema tiene una serie de efectos en el desarrollo de todo el equipo docente. A largo plazo, el sistema de cualificaciones profesionales docentes determina el desarrollo sólido de todo el sistema educativo, y sus problemas científicos y racionales deberían recibir la atención necesaria.

De acuerdo con Descy y Tessaring (2001), con el avance de la reforma del currículum de educación básica y el desarrollo de la educación, el enfoque de los requisitos de la sociedad en los docentes ha cambiado gradualmente de cantidad a calidad. Un profesor ya no es visto como un transmisor de conocimiento autorizado, sino un movilizador y alentador del aprendizaje de los estudiantes. Estos mismos autores encontraron que la transición de la educación a la formación a la vida diaria ha atraído la atención de investigadores y responsables políticos durante años. Si se desea formular mejor los objetivos de las políticas educativas se debe comprender la dinámica que respalda esta etapa.

Por lo que se refiere al ámbito de educación y formación de China, el departamento de educación asume la importancia que cobra la enseñanza de lenguas y ha formulado distintas políticas al respecto. Se mantiene que el nivel de la enseñanza de lenguas extranjeras no solo determina el nivel de calidad nacional de un país, sino que también afecta la fuerza general del país, la capacidad del gobierno para gobernar e incluso la comunicación nacional y la competitividad internacional. Frente a los desafíos de la globalización y las nuevas oportunidades del desarrollo, la enseñanza de lenguas en China se ha convertido gradualmente en la estrategia nacional. De hecho, se ha ido experimentando un proceso evolutivo por el que se ha dado el paso:

- de la transmisión del conocimiento de la lengua al desarrollo de la habilidad de la lengua;
- de la educación en habilidades de alfabetización a la educación cultural;
- de la instrucción lingüística a la enseñanza comunicativa de las lenguas;
- de la educación de herramientas lingüísticas individuales a la educación discursiva nacional;
- de la enseñanza de lenguas nacionales a la educación internacional de lenguas; y
- de la educación en cultura de lenguas a la educación en civilización lingüística.

Estos procesos se están convirtiendo en una nueva tendencia en la mejora de la enseñanza de lenguas en China.

Por lo que se refiere al ámbito de educación y formación de Europa, cabe señalar que al igual que en China, la enseñanza de idiomas es muy importante en Europa. Tal y como se manifiesta desde el Council of Europe (2018): “It is evident that language education is fundamental to the effective enjoyment of the right to education and other individual human rights and the rights of minorities.” (p. 21)

Desde el ámbito europeo se elaboran documentos referenciales que sirven de guía para la enseñanza, aprendizaje y evaluación de lenguas, tales como el *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment* (en adelante, CEFR) (Council of Europe, 2001), cuyos objetivos principales son: Promover y facilitar la

cooperación entre instituciones educativas en diferentes países; Proporcionar una base sólida para el reconocimiento mutuo de las calificaciones lingüísticas; Ayudar a los alumnos, maestros, diseñadores de cursos, organismos examinadores y administradores educativos situar y coordinar sus esfuerzos.

En este sentido, la investigación de las competencias docentes que configuran el perfil profesional del colectivo ya citado, tendrá un impacto profundamente positivo en la perspectiva de la mejora de calidad del proceso educativo.

Problemática

Encontramos en la literatura científica y en instancias internacionales que la mejora de la calidad educativa –y de la formación del profesorado– se sigue reclamando con insistencia (Comisión de las Comunidades Europeas, 2007), para un desarrollo armonioso de los individuos, de sus capacidades y potencial humano. Sucede que esa mejora de la calidad viene marcada, a su vez, por estándares y expectativas de excelencia que afectan a la profesión docente, como a cualquier otra. Y, en particular, atañen al docente que se ocupa de la enseñanza de lenguas extranjeras en los niveles de enseñanza obligatoria y postobligatoria (Sanz Trigueros, 2018).

Por estas razones, la investigación del perfil profesional del docente de Lenguas extranjeras y las competencias profesionales docentes se muestra útil para una enseñanza de calidad de lenguas extranjeras. Su estudio en el contexto español y chino servirá para trazar una comparativa del estatus profesional de este colectivo docente en ambos sistemas educativos.

Y de acuerdo con Blanco Fernández (2009), la profesión docente tiene diferentes categorías profesionales de acuerdo a las competencias profesionales docentes implicadas e incluso a toda una carrera profesional. En este sentido, cabe considerar el propio desarrollo profesional del docente de lenguas extranjeras, sucedido a lo largo de etapas de vida profesional que califican a este docente como profesor novel, senior y experto, coordinador de formación, responsable, etc.

Interrogantes

De esta problemática se desprenden los siguientes interrogantes:

1. ¿Cuál es la situación de las competencias profesionales docentes y la formación docente de los profesores de lenguas extranjeras en España y China?
2. ¿Qué competencias docentes componen el perfil profesional de los docentes de Lenguas extranjeras tanto en España como en China?

Delimitación del objeto de estudio

Los docentes son una de las categorías esenciales en el sistema educativo. En este Trabajo Fin de Máster daremos cuenta del perfil profesional que poseen los docentes que se ocupan de la enseñanza de lenguas extranjeras en dos contextos específicos, España y China, indagando en sus competencias profesionales docentes. Para ello, se pretende ofrecer una revisión de la situación docente actual y las políticas de cualificación en los contextos español y chino, que afectan a la formación y desempeño profesional de los especialistas de la enseñanza de lenguas extranjeras; y una caracterización del panorama europeo y chino sobre la profesión docente y la enseñanza de lenguas extranjeras ante las expectativas de calidad en la formación y cualificación profesional.

Premisas

Partimos de las siguientes premisas:

1. La orientación profesional específicamente dirigida a los profesores en ejercicio que desean desarrollarse dentro de la profesión es poco frecuente, pese a la diversidad de funciones docentes y a la existencia de una estructura profesional de múltiples niveles en la mitad de los sistemas educativos. En los sistemas educativos con una estructura profesional básica puede ofrecerse orientación profesional sobre las funciones o responsabilidades generales que pueden tener los docentes o sobre la forma de mejorar su cualificación o su estatus oficial como docentes (Servan, 2017). En el proceso de desarrollo educativo, la orientación profesional y la formación profesional sistemática de los profesores en formación son esenciales.

2. En el desarrollo de la modernización, las cualificaciones profesionales docentes para la enseñanza de lenguas también deben cambiar de acuerdo con el desarrollo de la cultura social. Por un lado, la formación inicial y las condiciones en que se desarrolla para apoyar a los futuros profesionales a hacer frente a las demandas cruzadas de este primer cuarto del siglo XXI. Y, por otro, la cultura institucional de los centros educativos en donde el profesorado desarrolla su práctica, y la cultura profesional que es construida en esos contextos (Montero y Gewerc, 2018).
3. Los avances tecnológicos han supuesto un cambio en las comunicaciones, tanto en la forma como en el contenido de estas. De acuerdo con Pérez Rodríguez y Delgado Ponce (2018), este contexto incide de manera importante en la enseñanza, y especialmente en el ámbito de la enseñanza de la lengua, dado que su objeto es el desarrollo de la competencia comunicativa.
4. El desarrollo de dispositivos profesionalizadores ayuda mejorar la capacidad de enseñanza y la imagen profesional de los profesores de idiomas extranjeros.

Objetivos

En función de los interrogantes y premisas expuestos, se formulan el objetivo general y los específicos de este Trabajo:

Objetivo general:

- Identificar las competencias docentes que configuran el perfil profesional del profesorado de LE en los contextos educativos español y chino, en la perspectiva de mejorar la calidad de las cualificaciones profesionales de este colectivo docente.

Objetivos específicos:

- Analizar las políticas planteadas en torno a la enseñanza de LE en España y China.
- Describir las características del perfil profesional de estos docentes y las competencias que se le plantean como propias para la enseñanza de LE tanto en España como en China.
- Plantear pautas dirigidas a la mejora de la obtención de cualificaciones profesionales docentes, conforme a las condiciones de la enseñanza de LE en España y China.

Estructura del trabajo

Este documento de Trabajo Fin de Máster está estructurado en dos partes y cinco capítulos. Finaliza con los apartados dedicados a Conclusiones, Referencias y Anexos.

Se comienza con la Presentación y la Introducción que dan cuenta de los componentes básicos de este documento.

La parte I se dedica a los FUNDAMENTOS TEÓRICOS de la investigación. En el *Capítulo 1. La enseñanza de lenguas extranjeras desde las políticas lingüísticas*, se aborda la educación plurilingüe y la enseñanza de LE en el caso de España y China. El *capítulo 2. Sistemas de cualificación profesional y empleabilidad de los docentes de lenguas*, se centra en las cualificaciones profesionales docentes y la empleabilidad de los docentes de LE en el caso de España y China.

La parte II corresponde a los ASPECTOS METODOLÓGICOS de la investigación. En el *Capítulo 3. Procedimientos y operaciones de orden empírico*, se aborda el procedimiento metodológico, la contextualización del estudio y la justificación de las decisiones empíricas que se adopten.

En el *Capítulo 4. Los datos: su obtención y análisis cualitativo*, se centra en la delimitación de la muestra: Selección y acceso a los participantes, la caracterización del instrumento de recogida de datos y los procedimientos para el análisis de los datos e informaciones.

En el *Capítulo 5. Presentación de los resultados: discusión e inferencias*, se aborda interpretación de los resultados y la discusión de los resultados.

Seguidamente presentamos las Conclusiones, en donde se ofrecen aspectos finales y conclusivos y, se cierra el trabajo con las *Referencias* y los *Anexos*.

PARTE I
FUNDAMENTOS TEÓRICOS

Preámbulo

“Aprender una nueva lengua es como añadir una nueva ventana a tu casa, asomarse en una dirección nueva hacia un nuevo país o cultura”
(Charles Kowalski).

El marco teórico que sustenta el objeto de estudio sobre las cualificaciones profesionales docentes para la enseñanza de LE se divide en dos partes: las políticas lingüísticas y los docentes de LE, como se muestra en el *Gráfico 1* siguiente:

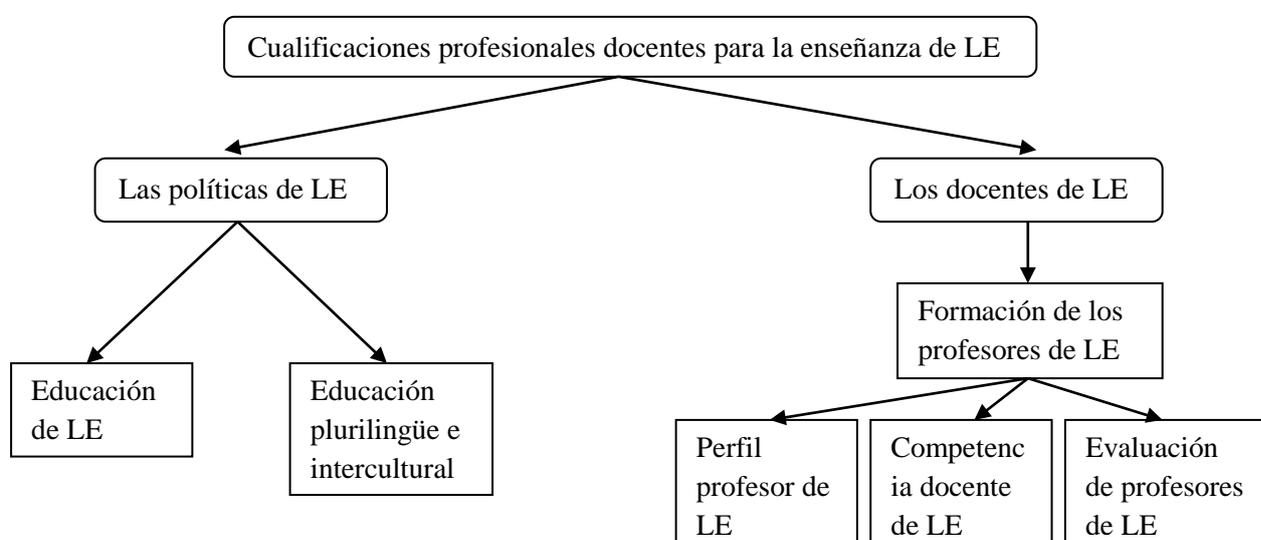


Gráfico 1. Los factores de Cualificaciones profesionales docentes para la enseñanza de LE.
Elaboración propia.

Los componentes de las cualificaciones profesionales docentes que presentamos en el *Gráfico 1* son objetos de la investigación y se abordan para el caso de España y el caso China.

Capítulo 1. LA ENSEÑANZA DE LENGUAS EXTRANJERAS DESDE LAS POLÍTICAS LINGÜÍSTICAS

1.1. La educación plurilingüe e intercultural en el espacio europeo

Karatsiori (2016) afirma que debido a la expansión de la Unión Europea (en adelante, UE), el aprendizaje de lenguas extranjeras se ha convertido en algo muy importante para todos los ciudadanos europeos. Es por ello que desde 2001, la educación plurilingüe e intercultural ha sido la tarea principal de las políticas lingüísticas y educativas, concretándose su alcance en el CEFR (Council of Europe, 2001, 2018). De acuerdo al Consejo europeo (2014), el objetivo común de la educación lingüística europea incluye la educación plurilingüe e intercultural.

1.1.1. Concepciones, evolución y trabajos

Apraiz Jaio, M.V., Pérez Gómez, M. y Ruiz Pérez, T. (2012), precisaron la definición de la educación plurilingüe: La educación plurilingüe y hablar varios idiomas son diferentes. Por un lado, la educación plurilingüe significa el desarrollo de la capacidad de los hablantes para comunicarse en lenguas extranjeras. Por otro lado, se refiere a la utilización de diferentes lenguas extranjeras como vehículo para la adquisición de nuevos conocimientos. La UNESCO, en la *Resolución 30 C/12* aprobada por la Conferencia General en 1999, adoptó la expresión de “educación plurilingüe” para referirse al uso de por lo menos tres lenguas en la educación: la lengua materna, una lengua regional o nacional y una lengua internacional. Según la UNESCO (1999), los idiomas desempeñan una función esencial en el desarrollo, al garantizar la diversidad cultural y el diálogo intercultural, y también la consecución de la educación para todos y el fortalecimiento de la cooperación, la construcción de sociedad del conocimiento y la conservación del patrimonio cultural.

Hoy vivimos en un mundo cada vez más globalizado. Hay de 6,000 a 7,000 lenguas en el mundo. Existen muchas conexiones entre estos idiomas y casi no hay límites claros. Ahora, Internet y varias plataformas sociales ofrecen buenas oportunidades para el intercambio de información y conocimiento de las lenguas extranjeras. El objetivo básico de la educación plurilingüe es permitir que los estudiantes se expresen en varias lenguas. Esta educación afecta a la curiosidad de las personas sobre las lenguas extranjeras y sus culturas.

De acuerdo con varias definiciones expertas (Madariaga, 2000; Beacco & Byram, 2007; Grisaleña Urrecho, J., Alonso García, E. & Campo Postigo, A., 2009), la educación plurilingüe tiene propósitos diferentes, tales como:

- Propiciar en los individuos el conocimiento y uso de varias lenguas. Pero además de dominar el idioma, las personas deben poder expresar sus ideas en cualquier idioma y en cualquier situación. Al mismo tiempo, deben conocer y equilibrar las diferentes culturas traídas por diferentes idiomas.
- Contribuir al desarrollo de la Unión Europea. En un estudio realizado por García et al. (2009) auspiciado por el Instituto Vasco de Evaluación e Investigación, concluyeron que “El propósito de la educación plurilingüe es el desarrollo de las destrezas y de los repertorios lingüísticos en distintas lenguas” (p. 1). Se trata de una necesidad estable a lo largo de toda la vida de acuerdo con diferentes propósitos, conforme a los que las personas siguen aprendiendo nuevas lenguas extranjeras.
- Desarrollar la competencia plurilingüe, lo que significa según Bikandi (2012) que “cada persona plurilingüe, cuenta con diversos repertorios que le permiten actuar en distintos entornos culturales, con diferentes grados de dominio” (p. 68).

Con el auge de la educación plurilingüe, la educación intercultural también se ha convertido en una parte muy importante del sistema educativo. Odina (2011) encontró lo siguiente sobre el concepto de la educación intercultural:

Tanto en el ámbito educativo como en el de la sociología y la política se han venido utilizando de forma indiscriminada términos que incorporan a la raíz «cultural» los prefijos «multi», «inter», «pluri» y «trans»... Transcultural implica un movimiento, indica el paso de una situación cultural a otra. (p. 1).

Entonces, de acuerdo a Leurin (citado por Aguado, 1987), la educación intercultural no es una actividad educativa en una situación específica, sino que es un proceso dinámico que trata de impulsar activamente a los participantes a darse cuenta de la dependencia cultural de los demás. También es una filosofía, política y pensamiento únicos.

A lo largo de la historia, la práctica intercultural apareció muy pronto. Hoy en día, la educación intercultural tiene tendencia inevitable en el desarrollo educativo. Desde la

antigüedad, todo el mundo ha estado realizando intercambios culturales y aprendiendo de diferentes maneras, como turismo internacional, visitas, estudios en el extranjero, investigación, emigración, etc. Se trata de acciones que favorecen la interacción intercultural que a su vez promueven la inclusión.

De acuerdo a Walsh (2009), la base de la educación intercultural es la comprensión de la diversidad y las diferencias culturales, y su propósito es mejorar la inclusión entre diferentes culturas.

Tras el establecimiento de la UE, los vínculos entre los estados miembros han aumentado. Los ámbitos socio-económicos, culturales y educativos se han mejorado constantemente. Durante este período, la independencia lingüística y cultural de los países miembros también afectó profundamente el desarrollo de la educación plurilingüe e intercultural en la UE. Por lo tanto, la educación plurilingüe afecta directamente a la vida cotidiana de los miembros de la UE. Diferentes idiomas significan patrimonio cultural diverso. La educación plurilingüe e intercultural son complementarias y existen al mismo tiempo. Con el desarrollo de la globalización, la educación plurilingüe e intercultural es más importante que antes especialmente en Europa. Desde el *European Centre for Modern Languages* del Consejo de Europa (en adelante, ECML), el significado de la educación plurilingüe e intercultural se traduce en desarrollar las competencias plurilingüe e intercultural de todas las personas. La educación plurilingüe e intercultural incluye todos los aspectos del aprendizaje lingüístico, como lenguas extranjeras, lenguas minoritarias, etc.

En este orden de cosas, se comprueba que son muchas las instituciones de naturaleza lingüística y educativa que otorgan gran importancia a la educación plurilingüe e intercultural, por cuanto que ésta constituye uno de los ejes clave de partida para los profesionales especialistas de la enseñanza de lenguas extranjeras.

Desde el establecimiento de la UE, se ha persistido en la integración económica, cultural y política. Al mismo tiempo, en la implementación de una política pluralista en la educación de idiomas para proteger su diversidad. Estas políticas diversificadas de educación lingüística han promovido el desarrollo armonioso de la lengua y la cultura de los países de la UE. La aplicación de las políticas en torno a la educación plurilingüe e intercultural contribuye en gran manera a la integración de la UE. En las últimas décadas, la educación plurilingüe e intercultural en la UE también ha experimentado una evolución importante tal y como se

muestra en las siguientes tablas donde introducimos el contenido general de la evolución de la educación plurilingüe e intercultural en orden cronológico:

Trim (2002) estudió la historia de la enseñanza de lenguas modernas desde las acciones del Consejo Europeo 1954-1997. Lo recogemos en la *Tabla 1* siguiente.

<p>La primera década 1954-1963</p>	<p>En abril de 1960, Conceived by the Centre de Recherches et d'Etudes pour la Diffusion du Français (en adelante, CREDIF) comenzó a concebir métodos de enseñanza de lenguas extranjeras y, desde entonces, los estados miembros de la UE comenzaron a organizar varias conferencias sobre educación en lenguas extranjeras. En octubre de 1963, se estableció la International Association of Applied Linguistics in Modern Languages.</p>
<p>El proyecto principal en lenguas modernas, 1964-1974</p>	<p>En 1967, se lanzó el proyecto "Modern Languages in the World of Today". Supuso un hito durante este período: "Recommendation (69) 2, 'On an intensified Modern-Language Teaching Programme for Europe'". Este documento propuso principios básicos del trabajo educativo en escuelas primarias y secundarias, escuelas secundarias, universidades, educación de adultos, formación de docentes, etc...</p>
<p>El esquema de unidad/ crédito europeo para la educación de adultos, 1971-1977</p>	<p>En 1971, un grupo de expertos se dio cuenta del problema de la educación de adultos: No hay política de educación de adultos. La enseñanza de lenguas extranjeras es un proceso continuo, por lo que se formularon directrices dirigidas a la educación continua de adultos. En 1976, el grupo de expertos no se limitó a la educación de adultos. El Comité de General and Technical Education comenzó a prestar atención a los problemas de lenguas extranjeras de todos los niveles de la sociedad y emitió muchos documentos relacionados.</p>
<p>Proyecto 4: Lenguas modernas, 1978-1981</p>	<p>El objetivo del proyecto es mejorar y ampliar el aprendizaje moderno de lenguas extranjeras y proporcionar servicios apropiados de aprendizaje de lenguas extranjeras a todos los ciudadanos europeos.</p>
<p>Proyecto 12, 1982- 1987</p>	<p>En esta etapa, los principios previamente establecidos se aplicaron en todos los campos de la educación. El Comité de ministros emitió dos directivas importantes: "Resolution (69)2" y "Recommendation No. R (82) 18". Sentaron la base para que los estados miembros gozasen de libertad para aprender lenguas extranjeras y se auspició un plan de evaluación para la enseñanza de lenguas extranjeras.</p>

Aprendizaje de idiomas para la ciudadanía europea, 1990-1997	Durante este período, el Consejo Europeo desarrolla cada vez más actividades. Después del seminario “Rüschlikon symposium” en 1991, apareció el instrumento de referencia del Consejo Europeo: the Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment (en adelante, CEFR).
--	--

Tabla 1. La historia de la enseñanza de LE en el espacio europeo 1954-1997. (Adaptado de Trim, 2002, p. 5)

Después de 2001, el enfoque del Consejo Europeo se centró en la educación plurilingüe e intercultural. De acuerdo al Consejo Europeo (2014), después de definir claramente el significado de la educación plurilingüe e intercultural en el estudio de 1997, ha estado en el centro de la investigación del CEFR. Desde entonces, el desarrollo del pluralismo personal puede convertirse en el objetivo común de las políticas de educación lingüística en el espacio europeo. Se resume, en la *Tabla 2* siguiente, la historia de la enseñanza de LE desde el año 2000 al 2020:

2000-2010: El desarrollo de la educación plurilingüe e intercultural	Durante este período, el CEFR definió uno de los fundamentos de la educación de lenguas extranjeras fue promover el desarrollo del multilingüismo, que incluía la educación intercultural. Además, se han establecido muchos objetivos para la educación plurilingüe. En 2009, se creó un sitio web “website33”. En esta plataforma se pueden encontrar diversos materiales de educación de lenguas extranjeras.
2011-2020: Interpretación continua de la educación plurilingüe e intercultural y mejores sugerencias de la enseñanza de lenguas extranjeras.	En 2018, el CEFR emitió un documento importante: Companion volume with new descriptors. En este documento, el CEFR presentó contenidos conceptuales sobre la educación de lenguas extranjeras y utilizó estos contenidos como literatura clave para mejorar la calidad de la enseñanza de lenguas extranjeras.

Tabla 2. La historia de la enseñanza de LE en el espacio europeo 2000-2020. (Adaptado de el Consejo Europeo, 2014, p. 21; el Consejo Europeo, 2018, p. 23)

En este orden de cosas, cabe señalar que -con la evolución de las políticas y el entorno social-, han aparecido varios trabajos representativos sobre la educación plurilingüe e intercultural, siendo los más significativos para el tema que nos ocupa los que siguen:

La enseñanza de lenguas extranjeras y la evaluación (2010). Sus autores Gretel Eres Fernández, Isabel Gretel María Eres Fernández, Livia Márcia Tiba Rádis Baptista, ponen el foco en la la evaluación de profesores de lenguas extranjeras.

Didáctica de las lenguas modernas: competencia plurilingüe e intercultural (2010). Sus autores Manuel González Piñeiro, Carmen Guillén Díaz y José Manuel Vez, abordan la educación plurilingüe e intercultural a través de teoría y práctica.

Reflexivity in language and intercultural education. Rethinking multilingualism and interculturality (2014). Sus autores Julie S. Byrd Clark and Fred Dervin presentan una investigación reflexiva de la educación plurilingüe e intercultural.

1.1.2. Orientaciones y recursos para la enseñanza obligatoria

En Europa, la enseñanza obligatoria de LE está regulada por leyes y generalmente depende de la edad del estudiante. El propósito de las políticas de la enseñanza obligatoria es permitir que tantos estudiantes como sea posible disfruten de la enseñanza obligatoria en diferentes situaciones.

De acuerdo a la Comisión Europea/EACEA/Eurydice (2018), la enseñanza obligatoria se refiere al periodo en el que los estudiantes deben cursar una educación a tiempo completo o tiempo parcial. En Europa, en circunstancias normales, las instituciones educativas formales proporcionan a los estudiantes servicios de enseñanza obligatoria a tiempo completo. En algunas circunstancias especiales, los estudiantes también pueden llevar a cabo la enseñanza obligatoria desde su domicilio. En este caso, la evaluación del curso se basa en el desempeño del estudiante en casa. Sin embargo, algunas instituciones educativas proporcionan servicios de enseñanza obligatoria a tiempo parcial, lo que significa que los estudiantes sólo necesitan participar en la enseñanza obligatoria a tiempo parcial.

Otra característica de la enseñanza obligatoria es el requisito de edad. Mostramos la edad inicial y la edad de finalización de la enseñanza obligatoria en la *Figura 1* siguiente. El caso - a tiempo completo de España-, la edad inicial y la edad finalización son 6 años de edad y 16 años de edad.

Duración de la educación/formación y edades de los estudiantes, 2018/19

	Educación/formación obligatoria a tiempo completo											Educación/ formación complementaria obligatoria a tiempo parcial	
	Edad de inicio					Edad de finalización					Duración (en años)		Edad de finalización
	3	4	5	6	7	14	15	16	17	18		19	
BE fr				6						18		12	na
BE de				6						18		12	na
BE nl				6						18		12	na
BG			5	6	7				16			11	na
CZ			5	6				15				10	na
DK				6					16			10	na
DE (11 Länder)				6						18		12	na
DE (5 Länder)				6					16		19	13	na
EE					7				16			9	na
IE				6					16			10	na
EL		4		6				15				11	na
ES				6					16			10	na
FR				6					16			10	na
HR				6	7			15				9	na
IT				6					16			10	na
CY		5	6					15				10	na
LV			5		7				16			11	na
LT				6	7				16			10	na
LU			4		6				16			12	na
HU		3		6					16			13	na
MT				5					16			11	na
NL				5	6					18		13	na
AT				5	6			15				10	18
PL					6	7		15				9	18
PT					6					18		12	na
RO					6					17		11	na
SI					6			15				9	na
SK					6				16			10	na
FI					6	7			16			10	na
SE					6	7			16			10	na
UK-ENG				5					16			11	18
UK-WLS				5					16			11	na
UK-NIR			4						16			12	na
UK-SCT				5					16			11	na
AL					6			15				9	na
BA					6			15				9	na
CH			4		6				16			11	na
IS					6				16			10	na
LI					6			15				9	na
ME					6			15				9	na
NO					6				16			10	na
RS				5a6m	6a6m			14a6m				9	na
(*)				6							17-19	11-13	na
TR				5a6m						17a6m		12	na

■ Nivel 0 CINE 2011 ■ Nivel 1 CINE 2011 | na No aplicable

(*) Antigua República Yugoslava de Macedonia (código provisional).

Figura 1. La edad de la enseñanza obligatoria. (Tomado de Comisión Europea/EACEA/Eurydice , 2018, p. 4)

Tal y como manifiesta Gálvez (2011), en la última década, la mayoría de los sistemas educativos en Europa han reformado las políticas y planes de estudio de enseñanza obligatoria. El propósito de estas reformas es incorporar las competencias clave en el Sistema Educativo. Alrededor de 2010, después de una gran cantidad de conferencias sobre el desarrollo de competencias básicas en la enseñanza obligatoria, el Boletín Oficial del Estado (2015) estableció competencias básicas que los estudiantes deberían adquirir durante enseñanza obligatoria de LE:

- Comunicación en lengua materna.
- Comunicación en lenguas extranjeras.
- Competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología.
- Competencia digital.

Aprender a aprender.
Competencias sociales y cívicas.
Sentido de la iniciativa y espíritu de empresa.
Conciencia y expresión culturales. (p. 4).

Con las innovaciones políticas, el entorno de enseñanza obligatorio de la UE cambia rápidamente. Pero, desarrollar estas competencias básicas siempre es la orientación y el propósito del curso de la enseñanza obligatoria.

1.2. El agente de intervención para la enseñanza de lenguas extranjeras en oriente y occidente

Los profesores son una parte clave de la enseñanza de LE. El profesional docente puede afectar directamente el resultado de la enseñanza de LE. De acuerdo con Wang Lanfang (2015), la brecha educativa es la brecha entre los profesores. El proceso de promover cualificaciones profesionales docentes es en realidad el proceso de mejorar el sistema de gestión de los profesores.

1.2.1. Perfil profesional europeo del docente de lenguas: concepto y determinaciones

En la educación moderna, los docentes de LE juegan un papel importante en el sistema educativo. En Europa, la enseñanza de LE siempre ha sido el foco de la política lingüística de la UE, por lo que los Estados miembros también otorgan gran importancia a la enseñanza de LE.

Encontramos en la propuesta de Kelly, Grenfell, Allan, Kriza & McEvoy (2004), algunas especificaciones a propósito del perfil europeo del docente de lenguas; en concreto tres, a saber:

- *Delimitación del perfil:* Cabe señalar que el perfil de la enseñanza no es un requisito de preceptivo cumplimiento. En el proceso de formación del profesorado de LE, el perfil se diseñó como un marco de referencia voluntario. Este perfil combina las opiniones de los expertos en educación europeos y educadores de profesores de LE, ya que sin duda proporcionará una gran ayuda para la educación de los profesores de lenguas extranjeras en Europa.
- *La función del perfil:* Proporciona referencias detalladas y autorizadas para las políticas de educación de LE y los programas de educación de los profesores de LE. El perfil profesional de los docentes de LE lo constituye un conjunto de criterios de

evaluación de varias instituciones educativas para mejorar las cualificaciones profesionales docentes de los profesores de lenguas extranjeras.

- *Los usuarios del perfil:* En primer lugar, el objetivo principal del perfil es contribuir al desarrollo profesional de los docentes de LE en la UE. En segundo lugar, hay muchos beneficiarios del perfil. Además de docentes y educadores, todo agente relacionado con la enseñanza/educación de LE puede consultar el perfil para obtener estrategias de autoevaluación y aprendizaje.

Con el transcurso del tiempo, el perfil europeo del docente de lenguas está en constante transformación, renovación y actualización. Kelly et al. (2004) formularon “40 ítems” que constituyen los componentes clave del perfil europeo del docente de LE. Se recogen a continuación en las *Tablas 3 y 4*.

El proceso de enseñanza debe combinar la investigación académica y la experiencia práctica docente
Tener un marco claro para las actividades de práctica docente
Cooperar con el mentor y comprender el valor y la importancia del mentor
Autoevaluación basada en este marco perfil
Mejorar constantemente la habilidad de enseñanza
Participar regularmente en la formación del profesorado.
Dominar las TIC y tecnología avanzada en el aula
Saber enseñar a los alumnos según sus aptitudes
Evaluar estrictamente los materiales de enseñanza y los recursos de enseñanza
Promover métodos de aprendizaje de los estudiantes
Participar en experiencias formativas de autorreflexión y autoevaluación
Comunicar con otros profesores y conocer las ventajas de otros profesores.
Incorporar la investigación científica a la formación docente.
Participar en capacitaciones sobre valores sociales y culturales
Tener capacidad de trabajo en equipo
Comprender e implementar la importancia del aprendizaje permanente

Tabla 3. Los componentes clave del perfil europeo del docente de LE. Parte de capacidad de enseñanza básica (Traducido de Kelly et al., 2004, p. 5)

Experiencia en entornos interculturales y multiculturales
Tener experiencia de estudiar en el extranjero o trabajar en el extranjero
En más de un país, hay oportunidades para observar o participar en la enseñanza de lenguas extranjeras
Adoptar métodos de enseñanza de lenguas extranjeras y habilidades de enseñanza en el aula
Tener un nivel de dominio de lenguas extranjeras certificado
Formación en estrategias de aprendizaje de lenguas extranjeras independientes para estudiantes
Asistir a la capacitación en múltiples lenguas extranjeras y culturas
Conocer y difundir la importancia de la educación plurilingüe e intercultural
Estudiar fundamentos de los Programas de Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas extranjeras (AICLE/CLIL)

Tabla 4. Los componentes clave del perfil europeo del docente de LE. Parte de Capacidad de la enseñanza de lenguas extranjeras (Traducido de Kelly et al., 2004, p. 6)

1.2.2. Perfil profesional del docente de lenguas en el ámbito educativo de China

Desde la reforma y apertura de China, el desarrollo económico de este país ha sido muy rápido. Con la mejora de la fortaleza económica, China también ha realizado cada vez más innovaciones políticas e inversiones de capital en la educación de idiomas extranjeros. En la sociedad china actual, el aprendizaje de lenguas extranjeras es muy importante y los docentes de lenguas extranjeras desempeñan un papel clave en la enseñanza.

En el ámbito educativo chino, los perfiles profesionales del docente de lenguas extranjeras deben contemplar los siguientes aspectos:

En primer lugar, los docentes necesitan tener una fuerte capacidad de enseñanza. La capacidad de enseñanza de un profesor afecta directamente a la comprensión y al dominio del contenido de la enseñanza por parte del alumno (Li Qinghua, 2013).

En segundo lugar, los docentes deben tener ciertas capacidades de investigación y tener claros sus objetivos de orden tanto personal como profesional. Han de contemplar intenciones de añadir a su perfil profesional la investigación y la innovación y, de esa forma, hacer mejorar la calidad de la enseñanza de lenguas extranjeras. (Ye Lanlan, 2015).

Sobre la base anterior, cabe hacer referencia a un estudio de Wang Fei (2016) sobre el desarrollo profesional de los docentes de lenguas extranjeras. Explica que los docentes

generalmente se encuentran en dos etapas: *período de construcción* y *período de mantenimiento*. Estas dos etapas forman parte de los procesos para alcanzar la excelencia profesional promovida intensamente desde las determinaciones internacionales. Sin embargo, a lo largo de la vida profesional docente, los profesores deben continuar la enseñanza y la investigación para estabilizar su estatus profesional y su prestigio. Por lo tanto, el aprendizaje a lo largo de la vida forma parte ineludible para el desarrollo profesional de los profesores de lenguas extranjeras.

En tercer lugar, los docentes deben tener la capacidad de participar en investigaciones multidisciplinarias o interdisciplinarias. Para los docentes de lenguas extranjeras, poseer excelentes habilidades de dominio de lenguas extranjeras no es suficiente. Se espera de ellos un amplio conocimiento sobre la educación moderna y sus vertientes imprescindibles: la psicología educativa, la pedagogía y las últimas teorías del aprendizaje de idiomas. De acuerdo a Wu Yian (2005), la mayoría de los cursos de formación del profesorado de lenguas extranjeras en China se limitan a la orientación teórica de la lingüística y la lingüística aplicada como un solo ámbito de formación. Sin embargo, el conocimiento de la enseñanza de asignaturas debe integrar el conocimiento de la asignatura con el conocimiento y las habilidades de enseñanza.

En este sentido, Jiang Xiaohong (2013) estudió la expansión del conocimiento de la lengua extranjera que imparten los docentes. Estos deben elegir de manera activa y efectiva lo que necesitan aprender para un desempeño profesional docente de calidad, a saber: lingüística aplicada, adquisición de un segundo idioma, pedagogía, psicología, métodos de enseñanza de asignaturas y otros conocimientos y habilidades especiales. En la práctica y el trabajo docentes reales conlleva esforzarse por transformar este conocimiento en capacidad de enseñanza, utilizando diferentes métodos de enseñanza y diseñando estrategias de enseñanza que sean compatibles con los objetivos de enseñanza.

A lo anterior cabe añadir que, en el ámbito educativo chino, la alfabetización intercultural es una necesidad para los profesores de lenguas extranjeras. De acuerdo con Huang Tao (2015), en la enseñanza moderna de lenguas extranjeras, el desarrollo de la capacidad de comunicación intercultural de los estudiantes es un objetivo didáctico fundamental. La respuesta a este objetivo requiere que el desarrollo profesional de los profesores integre experiencias interculturales en otros países para poder desarrollar en sus estudiantes la dimensión intercultural del aprendizaje de lenguas, desde una perspectiva amplia y coherente con el programa de aprendizaje.

Capítulo 2. SISTEMAS DE CUALIFICACIÓN PROFESIONAL Y EMPLEABILIDAD DE LOS DOCENTES DE LENGUAS

2.1. Formación docente y aprendizaje a lo largo de la vida en el contexto educativo español

En el proceso educativo, el papel del profesorado es crucial. Por lo tanto, su capacitación y evaluación también son muy importantes. Hoy en día, casi todos los profesores tienen conciencia de lo que supone el aprendizaje permanente para sus carreras profesionales. La formación docente se ha convertido en un buen método para desarrollar las competencias docentes y estudiar a lo largo de la vida.

2.1.1. Regulación de la formación inicial y continua: oferta y demanda

La Formación Inicial Docente (en adelante, FID) es definida por Ávalos y Matus (2010) como:

el conjunto de procesos académicos (enseñanza, aprendizaje e investigación) insertos en soportes institucionales que tiene como objetivo específico preparar para la enseñanza, esto significa preparar para el diseño y manejo de contextos de aprendizaje, en función del desarrollo personal, social y el aprendizaje específico de los futuros alumnos, como también aprender y reaprender, personal y colectivamente, a lo largo del ejercicio docente. (p. 25).

Se institucionaliza a través de planes de estudios que elaboran Facultades y centros de educación superior en el seno de las determinaciones europeas sobre Bolonia. Su articulación en contextos universitarios se sucede por un conjunto de asignaturas -básicas, obligatorias y optativas- que conforman los cursos de FID.

La Formación Docente Continua (en adelante, FDC) es aquella formación que recibe un docente después de haber finalizado su FID, con el fin de ampliar o perfeccionar sus competencias profesionales. En un estudio de la Comisión Europea (2018) se define la FDC como “Formación permanente que los docentes realizan a lo largo de su carrera profesional y que les permite ampliar, desarrollar y actualizar sus conocimientos, destrezas y actitudes” (p. 118).

En un documento sobre educación vocacional y entrenamiento, de acuerdo con el Comunicado de Brujas (2010), la FID y la FDC tienen el objetivo de promover la empleabilidad y el crecimiento económico. Con este objetivo, los profesores pueden tener buena capacidad docente y excelentes métodos para enfrentar los desafíos profesionales a través de su participación en FID y FDC. El Comunicado de Brujas (2010) estableció las características de la FID y la FDC en 2020:

“Atractivo e inclusivo; Alta calidad inicial; Fácilmente accesible y orientado a la carrera continua; Sistemas flexibles; Un espacio europeo de educación y formación; Aumento sustancial de las oportunidades de movilidad transnacional; Servicios de información, orientación y asesoramiento de por vida fácilmente accesibles y de alta calidad.” (p. 6)

Estas características ayudan a los profesores a desarrollar sus cualificaciones profesionales docentes. Pero, la regulación de FID y FDC no solo se basa en los docentes, sino también en la relación entre la oferta y la demanda profesional de los docentes.

En varios estudios (Kluwer, 2018; Quiñónez, A., Lizama, E. & Paz Narváez, R., 2018), se revela que la demanda del trabajo se refiere a cuántos trabajadores se necesitan para este trabajo y la oferta de trabajo. A su vez, la oferta del trabajo se refiere al valor del trabajo y a la cantidad de trabajo que todos los trabajadores pueden proporcionar en un puesto. Por lo tanto, la relación entre la oferta y la demanda puede afectar directamente el sistema de FID y FDC. Quiñónez et al. (2018) concluyeron las recomendaciones de políticas de la oferta y la demanda en lo siguiente:

- Realizar mayores esfuerzos de investigación sobre oferta y demanda de docentes.
- Ampliar la cobertura de los programas de FDC.
- Contribuir a la ampliación de la cobertura de educación inicial.
- Generar mecanismos de planificación y evaluación estandarizados.
- Tomar acciones encaminadas a la evaluación y reposicionamiento de docentes según su especialidad y experiencia. (p. 10)

La FID y FDC combinan la relación entre oferta y demanda y pueden promover efectivamente la obtención de cualificaciones profesionales docentes.

2.1.2. Marcos referenciales para los docentes de lenguas extranjeras

La Comisión Europea (2018) nos sitúa ante la definición de marcos referenciales para el caso concreto de los docentes, precisando lo siguiente:

Conjunto de enunciados acerca de lo que un docente, como profesional, debe conocer, comprender y ser capaz de hacer. Puede emplearse para apoyar la identificación de las necesidades de desarrollo y mejorar las capacidades del personal docente. El nivel de detalle de la descripción de los conocimientos, destrezas y competencias puede variar. (pp. 120-121).

En varios documentos (Bertaux, Coonan, Martín & Mehisto, 2010; UNESCO, 2011; Consejo de la Unión Europea, 2018), se detallan los conocimientos, destrezas y competencias que se esperan de los docentes de LE. Aquí elaboramos la *Tabla 5* que engloba descriptores comunes provenientes de marcos referenciales planteados para los docentes de LE:

	Habilidades básicas	Habilidades profundas	Creación de conocimiento
Currículum y evaluación	Conocimiento básico	Uso y análisis del conocimiento.	Innovación del conocimiento
Pedagogía	Conocimiento pedagógico	Solución de problemas complejos de alumnos	Autogestión y reflexión
Capacidad de gestión	Gestión estándar del aula	Gestión grupal colaborativa	Gestión organización de aprendizaje e innovación.
Herramientas de enseñanza	Herramientas básicas de aula	Herramientas complejas	Nuevas herramientas de aula
Habilidades profesionales docentes de LE	Habilidad de enseñanza lingüística	Capacidad de multidisciplinaria	Capacidad de innovación docente
Política educativa	Conocer las políticas	Aprender las políticas	Políticas de innovación

Tabla 5. Marcos referenciales para los docentes de lenguas extranjeras (Adaptado de Bertaux, Coonan, Martín & Mehisto, 2010, p. 2-3; UNESCO, 2011, p. 3; Consejo de la Unión Europea, 2018, p. 6-8)

2.1.3. Competencias profesionales docentes para la educación plurilingüe e intercultural

El concepto de competencia tiene múltiples interpretaciones en todos los ámbitos de la vida y en diferentes países. De acuerdo a Mertens (1996), bajo diferentes circunstancias, las aproximaciones, definiciones y aplicaciones de la competencia son diferentes.

El *European Qualifications Framework for lifelong learning* (European Commission, 2018) (en adelante, EQF) define competencia 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”. (p. 4). La competencia se refiere a la capacidad reconocida y demostrada de usar el conocimiento, las habilidades personales, sociales y/o metodológicas en situaciones de trabajo o estudio y en el desarrollo profesional y personal. El desarrollo de competencias profesionales docentes se presenta como aspecto clave para la obtención de cualificaciones profesionales docentes. Galvis (2007) elaboró los *Gráficos 2 y 3* para explicar las competencias docentes.

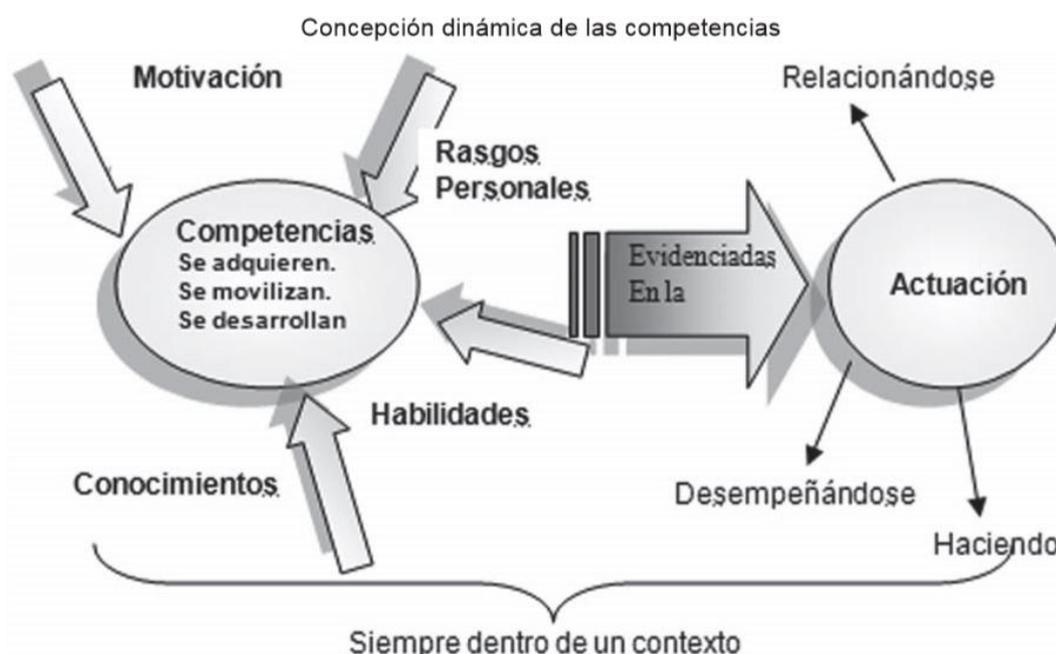


Gráfico 2. Concepción dinámica de las competencias (Tomado de Galvis, 2007, p. 52)

En el *Gráfico 2* se muestra el concepto dinámico de las competencias. La manifestación de la competencia no es un proceso de adquisición de conocimiento a corto plazo, sino una combinación de conocimiento, habilidades y experiencia. De hecho, la autora sostuvo que:

- “...las competencias pueden entenderse, en relación con el aprendizaje, como un producto o resultado de la integración dinámica de diversos tipos de conocimientos y prácticas(saberes), que conducen al hombre a tener éxito en las actividades que realiza, es decir ser competente.” (p. 52).

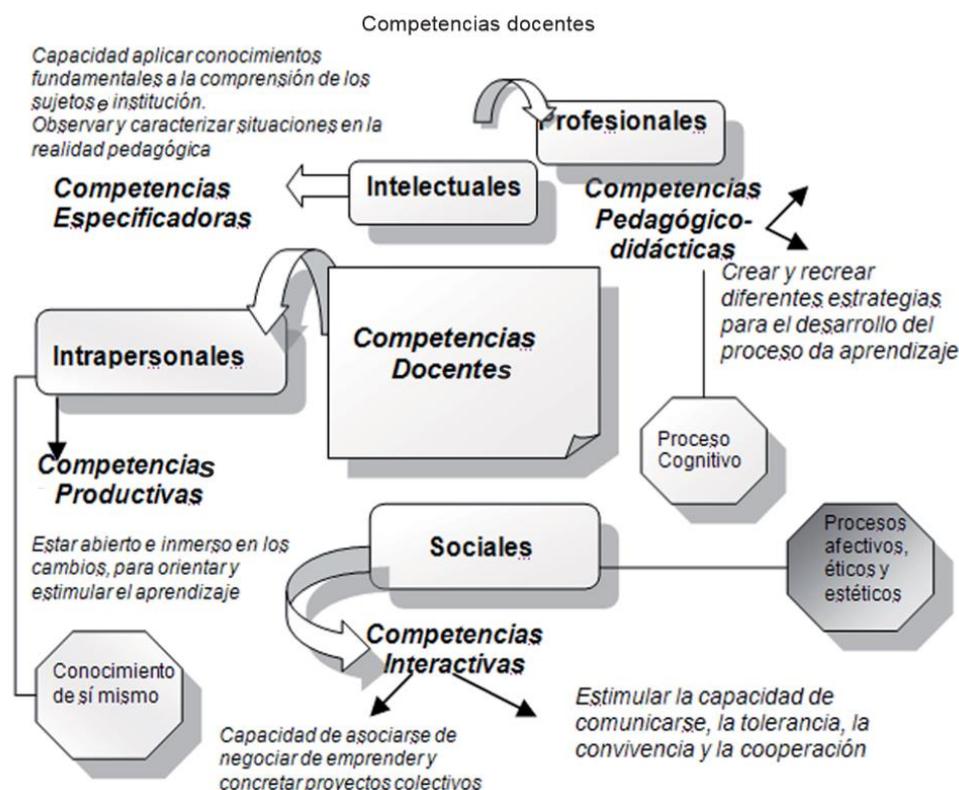


Gráfico 3. Competencias docentes (Tomado de Galvis, 2007, p. 54)

El Gráfico 3 refleja los cuatro tipos de competencias docentes:

- Competencias intelectuales (conocer)
- Competencias Inter e Intrapersonales (ser)
- Competencias sociales (convivir)
- Competencias profesionales (hacer)

Estos cuatro tipos de competencias son muy importantes. En base a esto, de acuerdo con el análisis del concepto en el capítulo I, elaboramos el Gráfico 4 siguiente de competencias profesionales docentes para educación plurilingüe e intercultural.



Gráfico 4. Competencias docentes para educación plurilingüe e intercultural. Elaboración propia.

Los profesores de lenguas extranjeras deben tener habilidades de enseñanza plurilingüe e intercultural. Aunque internet ahora está muy desarrollado, los profesores y los estudiantes pueden aprender sobre las costumbres culturales de diferentes idiomas en diferentes regiones a través del internet, pero el "aprendizaje inmersivo de lenguas extranjeras" sigue siendo un proceso que los profesores de lenguas extranjeras deben tener. El entorno del idioma afectará todos los aspectos de los estudiantes y los profesores de idiomas. Solo viviendo o trabajando en el extranjero se pueden experimentar los diferentes idiomas y sus culturas.

2.2. Formación docente y aprendizaje a lo largo de la vida en el contexto educativo chino

El Ministerio de Educación de China (2018) emitió un documento para planificar el desarrollo profesional de los profesores de 2018 a 2022. Se esforzó por construir un equipo docente técnico y creativo con el objetivo de promover la calidad de la educación docente.

2.2.1. Articulación normativa de la formación inicial y continua: oferta y demanda

En China, por lo general, la institución de FID es Escuela Normal¹. De acuerdo con He Nian (2017), en los últimos años, las escuelas normales han cancelado las asignaturas que no son de la educación obligatoria, lo que demuestra que las escuelas normales realizarán más trabajo para buscar talentos que se dediquen a la educación obligatoria en el futuro. En un estudio sobre la FID, Lin Xi (2019) cita como rasgos importantes “Formación moral del profesor; Importancia del estado educativo de las escuelas normales; Fortaleza de la misión nacional y el estado docente realizado por el profesor; Desarrollo de la profesionalización del profesor.” (p. 43).

El Ministerio de Educación de China (2020) ha emitido un documento sobre la FDC. Se refiere al reglamento de la FDC: “Planificar objetivos de desarrollo de asignaturas, Amor la educación, Explorar la innovación docente, Aprender nuevas técnicas de enseñanza, Mejorar las capacidades de investigación.” (p. 15-17). El proceso de la FDC se divide en cuatro etapas: Evaluación docente; Seminario docente; La imitación de ventajas de profesores famosos; Innovación docente y Resumen de la formación.

Pero el objeto de referencia de la FID y FDC no es solo la competencia docente. De acuerdo a San Jiaxue (2017), cada plan de formación debe estar orientado a la demanda. Los objetivos de formación -basados en la certificación de demanda-, son científicos, y los resultados de la formación son predecibles. En China, el sistema de la FID y FDC se ha ajustado mucho en función de la relación entre la oferta y la demanda. De acuerdo con Zhang Xianjin y Wu Xinjian (2017), hace falta que las instituciones de FID y FDC investiguen la demanda y la oferta de los profesores. Al mismo tiempo, necesita mejorar la calidad y cantidad de la FID para enfrentar a la demanda masiva de docentes en China.

2.2.2. Instrumentos de profesionalización para los docentes de lenguas extranjeras

En un estudio sobre las descripciones de la educación de lenguas extranjeras en China, el desarrollo de la enseñanza de lenguas extranjeras en la China moderna se remonta a principios de 1862. A fines del siglo XIX, había un plan claro para el desarrollo de la educación en lenguas extranjeras en China: inglés y ruso. (Cui Shengnan, Sun Lin, Hu

¹ Escuela Normal: tipo de universidad china donde estudian futuros docentes.

Xiaoming, 2017; Ren Ying, 2011). Al mismo tiempo, el desarrollo de la profesionalización para los docentes de lenguas extranjeras también ha avanzado. Enumeramos tres herramientas principales para la profesionalización de los docentes de lenguas extranjeras: Enseñanza Multimedia, Aspecto Académico y Reglamentos Educativos, como se muestra en la *Tabla 6* siguiente:

Enseñanza Multimedia	Aspecto Académico	Reglamentos Educativos
Equipo técnico de aula	Cuestionario docente y sistema de evaluación docente	Reglamento de profesores por la Oficina de Educación
Enseñanza en línea	Seminario docente (Proyecto de investigación de alto nivel del profesor)	TQCE
	Programa de intercambio de profesores	Entrevista del profesor

Tabla 6. Instrumentos de profesionalización para los docentes de lenguas extranjeras en el caso de China

La enseñanza multimedia se refiere a dos partes. Una parte es el plan de “aula-aula” -un plan para la enseñanza digital en China-, sobre el método de enseñanza en el que los profesores combinan información digital con enseñanza diaria. De acuerdo con Zhang Youcheng (2018), los objetivos del plan son: promover la modernización de los docentes, promover la profesionalización de los docentes, promover el aprendizaje del profesorado con nuevos equipos técnicos de enseñanza, etc. Por otra parte, la enseñanza en línea en China comenzó tarde, pero en las condiciones necesarias, el aula virtual es muy importante para la profesionalización docente. De acuerdo con Zhang Guzi, Yao Ximin y Liu Xuemei (2018), los cursos en línea tienen tres ventajas obvias: flexibilidad, pertinencia y conveniencia del uso de los recursos.

El aspecto académico es un componente importante de la profesionalización para los docentes de LE. Primero, la evaluación docente es un instrumento particularmente importante para la profesionalización docente en China. Dai Yaling (2009) explicó el significado del sistema de evaluación docente, explicando que se trata de proporcionar información docente efectiva para los profesores, instituciones educativas y departamentos administrativos; y de mejorar el nivel de enseñanza de los docentes para promover el desarrollo de profesionalización docente a través de los datos de evaluación. Entonces, las conferencias académicas pueden promover la practicidad y la creatividad del conocimiento profesional de los docentes. De acuerdo con Zheng Ping (2011), la esencia del seminario académico es

perseguir la verdad del conocimiento. Los seminarios académicos pueden promover el desarrollo de la competencia docente de los profesores de LE. Asimismo, una investigación educativa de programa de intercambio de profesores en China, Chen Xiaojun (2017) puso de manifiesto que estudiar en el extranjero puede mejorar la profesionalización de los profesores de LE desde tres aspectos: la mejora del conocimiento intercultural, la mejora de la capacidad lingüística y la innovación de la enseñanza.

Los Reglamentos Educativos son las pautas de la profesionalización de los docentes de LE. En China, una de las políticas nacionales es administrar la educación de acuerdo con la ley. De acuerdo con Ao Yuqiao (2016), las políticas y reglamentos educativos promueven la educación por medio de la igualdad educativa, la profesionalización para los docentes de LE, la relación profesor-alumno, etc.

Estos instrumentos, en definitiva, impulsan ampliamente el desarrollo profesional de los profesores de LE en China.

2.2.3. Competencias profesionales docentes para la enseñanza de lenguas extranjeras

De acuerdo con Yuan Fuen (2020), la base de las competencias de los profesores de LE se refieren a la capacidad profesional especial del desarrollo de la calidad personal. Se deriva del conocimiento personal del profesor y es la suma de todos los conceptos relacionados con la enseñanza de idiomas, como el lenguaje, el aprendizaje, la enseñanza, el entorno del aula, etc. Después de organizar las referencias sobre competencias profesionales de docentes de LE en China en los últimos años, se puede dividir la competencia docente en tres perspectivas como se muestra en la *Tabla 7* siguiente:

Perspectiva psicológica	Perspectiva pedagógica	Perspectiva sociológica
Psicología Educativa	Competencias lingüísticas	Pensamiento de “Internet +”
Reflexión docente	Dominio de las herramientas de enseñanza	Competencia de innovación
Salud mental	Competencia intercultural	Competencia para aceptar cosas nuevas.
	Competencia interdisciplinaria	Conocimiento de la normativa educativa.

Tabla 7. Competencias profesionales docentes para la enseñanza de lenguas extranjeras en el caso de China.

En otro estudio, Li Huanhuan, Wu Yaming y Shi Wenfei (2020) manifiestan que la competencia docente incluye la capacidad de enseñanza, la capacidad práctica e investigación, la capacidad de innovación, la capacidad de gestión, la capacidad de tecnología de la información, etc. De acuerdo con este estudio y las perspectivas en la Tabla 7, explicamos la competencia docente para la enseñanza de LE en los siguientes párrafos aludiendo a las tres perspectivas citadas:

- *Perspectiva pedagógica:* De acuerdo con Gu Jimin (2020), el conocimiento de las asignaturas de lenguas extranjeras es muy simple, y las habilidades profesionales de los profesores de lenguas extranjeras se reduce, principalmente, a la capacidad lingüística. La reserva de conocimiento afectará la eficiencia de la enseñanza para LE. El desarrollo del conocimiento interdisciplinario e intercultural puede hacer que el conocimiento profesional de los profesores de lenguas extranjeras sea más abundante y completo. Además, según el estudio de Li Huanhuan et al. (2020) concluyeron que la capacidad de desarrollar recursos en el aula también es muy importante. Los profesores de LE deben aprender a usar tecnología de enseñanza avanzada de acuerdo con el desarrollo social.
- *Perspectiva psicológica:* Además de psicología educacional y salud mental de los profesores, la reflexión docente es una competencia especial en la enseñanza de lenguas extranjeras. De acuerdo con He Lisha (2018), la teoría de la enseñanza reflexiva requiere que los profesores reflexionen constantemente sobre los conceptos educativos, el entorno de enseñanza y otros factores, con el propósito de resolver de manera efectiva varios problemas encontrados en el proceso de enseñanza. Al mismo tiempo, en un artículo sobre la competencia de reflexión docente se concluye que esta determina el futuro del desarrollo de los docentes en educación y el nivel de las habilidades integrales y las capacidades disciplinarias clave de los estudiantes. (Huang Qiuxia, 2020).
- *Perspectiva sociológica:* De acuerdo con Tang Meng (2019), los profesores de lenguas extranjeras no solo deben tener conceptos de enseñanza avanzados, sino también dominar la tecnología de la información avanzada. Por lo tanto, los profesores de lenguas extranjeras deben progresar con el desarrollo social. Con el rápido desarrollo tecnológico, la combinación de la enseñanza de lenguas extranjeras con Internet es muy efectiva y atractiva.

PARTE II

ASPECTOS METODOLÓGICOS

Preámbulo

Esta parte II del presente Trabajo Fin de Máster plantea la metodología de la investigación y el procesamiento de los datos, siguiendo las etapas planteadas por Quintana (2016) para la investigación cualitativa: “La formulación; El diseño; La ejecución y El cierre” (p. 49).

De acuerdo con Marcelo y Vaillant (2009), un buen profesor necesita dominar los conocimientos -de educación, psicología, gestión-, para enseñar a los estudiantes. Estos mismos autores afirman que, hoy en día, “el papel del profesor se ha transformado entre entre otras razones porque debe asumir un mayor cúmulo de responsabilidad, así como por el aumento de las exigencias a las que se encuentra sometido.” (p. 9).

Por lo tanto, la investigación en torno al perfil profesional de docentes se presenta necesaria. En nuestra investigación, el objeto de estudio se asienta en las competencias profesionales docentes para la enseñanza de LE conforme a las políticas lingüísticas, educativas y de formación docente.

Para aportar luz a este objeto de estudio se adopta el paradigma de investigación cualitativa, utilizando el método comparativo entre dos contextos educativos con situaciones y métodos escolares muy diversos entre España y China.

Capítulo 3. PROCEDIMIENTOS Y OPERACIONES DE ORDEN EMPÍRICO

3.1. El diseño de la investigación

En primer lugar, cabe señalar que este trabajo se inscribe en el paradigma de investigación cualitativa (Yin, 2016). De acuerdo con Mejía (2003), el núcleo de la investigación cualitativa es la observación general y el razonamiento inductivo. Este tipo de investigación, por lo tanto, parece adecuado para responder a los objetivos que nos hemos planteado, referidos a las cualificaciones profesionales docentes. Objetivos que recuperamos aquí de la Introducción:

Objetivo general:

- Identificar las competencias docentes que configuran el perfil profesional del profesorado de LE en los contextos educativos español y chino, en la perspectiva de mejorar la calidad de las cualificaciones profesionales de este colectivo docente.

Objetivos específicos:

- Analizar las políticas planteadas en torno a la enseñanza de LE en España y China.
- Describir las características del perfil profesional de estos docentes y las competencias que se le plantean como propias para la enseñanza de LE tanto en España como en China.
- Plantear pautas dirigidas a la mejora de la obtención de cualificaciones profesionales docentes, conforme a las condiciones de la enseñanza de LE en España y China.

Este Trabajo Fin de Máster -como otros de investigación cualitativa-, se inscribe en la lógica multi-cíclica que Quintana (2006) ilustró en la Figura 2 siguiente:

3.2. La contextualización del estudio

En la siguiente Tabla 8 se recogen los centros y situaciones docentes en los que el especialista de la enseñanza de LE puede desempeñar su actividad profesional. Se distinguen según los contextos institucionales del ámbito español y chino. Los profesores de LE siempre enseñan en las siguientes instituciones de la Tabla 8:

En el caso de España	En el caso de China
1. Centros de Educación Infantil, Primaria, Secundaria y Bachillerato	1. Centros de Educación Infantil, Primaria, Secundaria
2. Centros de Formación Profesional y Educación de Adultos	2. Universidad
3. Centros de Educación Superior y Universitarios	3. Escuela Normal (los futuros docentes)
4. Centro de idiomas de la universidad	4. Institución privada de educación de LE
5. Aademias privadas	
6. Escuelas Oficiales de Idiomas.	

Tabla 8. Las instituciones para la impartición de LE en España y China. Elaboración propia

La Tabla 8 tiene la información de las instituciones en las que imparte el profesorado objeto de investigación. Al mismo tiempo, sólo seleccionamos dos tipos educadores de LE: un tipo es de los profesores de la Escuelas Oficiales de Idiomas y el otro son futuros docentes de LE que están en formación de universidad.

3.3. Decisiones empíricas adoptadas: su justificación

El estudio se inscribe en el paradigma cualitativo. Asimismo, se adopta un enfoque descriptivo e interpretativo-comparativo, en el que se desarrolla un análisis cualitativo a través de la técnica del análisis de contenido (Bardin, 2002). Y según Alberto Quintana Peña (2006), las características de esta investigación son *las premisas empírico-analíticas*

Estas decisiones son, como no podía ser de otra manera, compatibles con el objeto de estudio porque se buscan la identificación y el desarrollo de cualificaciones profesionales docentes para la enseñanza de LE en España y China.

Entonces, considerando el problema de investigación, diseñamos el Gráfico 5 en el que se da cuenta de los pasos empíricos seguidos:

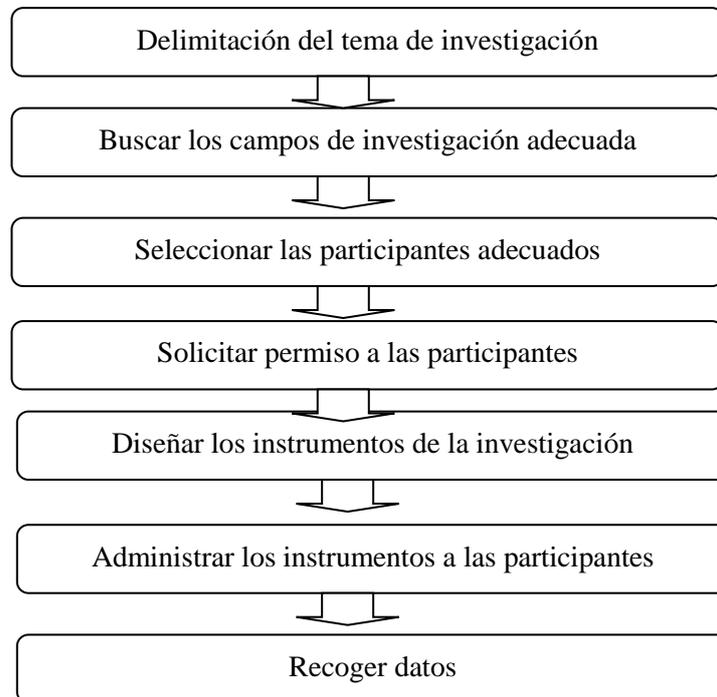


Gráfico 5. Pasos empíricos seguidos en el desarrollo de la investigación. Elaboración propia.

Capítulo 4. LOS DATOS: SU OBTENCIÓN Y ANÁLISIS CUALITATIVO

4.1. La delimitación de la muestra: Selección y acceso a los participantes

En esta investigación, se accede a una muestra estimada significativa que procede de dos ámbitos educativos internacionales, España y China.

Las instituciones educativas presentadas en la Tabla 8 se nos muestran como lugares principales de indagación para obtener un corpus de datos en torno al objeto de estudio. Para recoger informaciones de los docentes participantes de LE más completas, se adoptan los siguientes criterios de delimitación muestral:

- Los encuestados deben ser de las instituciones en España y China.
- Dar el consentimiento por adelantado.
- Los encuestados seleccionadas deben ser universal en España y China. Y ellos deben provenir de instituciones legales.

Así pues, en el ámbito español, la muestra consta de:

- Ocho profesores que desempeñan su actividad profesional en centros de idiomas. Se trata de docentes especialistas de la enseñanza de LE en la Escuela Don Quijote², cuyos destinatarios abarcan un amplio espectro de etapas educativas y/o formativas: educación infantil, primaria, secundaria, universidad y educación para adultos.
- Dos futuros docentes de Español Lengua Extranjera (ELE) que actualmente cursan el “Máster de enseñanza español como lengua extranjera MELE” ofertado por la Universidad de Navarra.

En el ámbito chino, la muestra consta de:

- Diez docentes especialistas de la enseñanza de LE en distintos niveles de enseñanza obligatoria y postobligatoria. En concreto, se compone de tres docentes de educación primaria, seis de educación secundaria y un formador universitario.
- Dos profesores en Institución privada (Academia de LE).
- Un futuro docente de la Escuela Normal.

² La Escuela Don Quijote: Una escuela para enseñar español como lengua extranjera.

4.2. La caracterización del instrumento de recogida de datos

Martín Arribas (2004) manifiesta que “el cuestionario es un instrumento utilizado para la recogida de información, diseñado para poder observar y universalizar la información y estandarizar el procedimiento de la entrevista. Su finalidad es conseguir la comparabilidad de la información” (p. 1). Por esta razón, este Trabajo Fin de Máster recoge las informaciones a través del cuestionario, como instrumento operativo de indagación. De acuerdo con Martín Arribas (2004), el cuestionario debe reunir, entre otras, las siguientes características:

- Ser fiable y preciso.
- Delimitar claramente sus componentes y dimensiones, de manera que cada uno contribuya al total de la escala de forma independiente -validez de constructo-.
- Estar basado en datos generados por los profesores/estudiantes de LE.
- Ser aceptado por los profesores/estudiantes de LE, usuarios, profesionales e investigadores. (p. 2)

De acuerdo con García Muños, T. (2003), para obtener informaciones relevantes y significativas es necesario elaborar varios tipos de preguntas, “las preguntas cerradas y abiertas; las preguntas de hecho y opinión” (p. 4).

El cuestionario elaborado para este trabajo (ver en Anexo), se compone de tres partes con un total de 20 ítems -preguntas u opción múltiple-. A lo largo de esas tres partes se integran cinco componentes, que dan cuenta de los aspectos planteados en el marco teórico-conceptual:

- El componente *explicativo*: se refiere a la descripción del contenido del cuestionario a los docentes participantes y al agradecimiento anticipado por su colaboración.
- El componente *introducción*, en estrecha relación con el perfil profesional del docente de LE (Kelly et al., 2004).
- El componente *formativo*, asociado con la formación docente (Quiñónez et al., 2018).
- El componente *competencial*, vinculado especialmente con las cualificaciones profesionales (Servan, 2017) y los populares conocer, ser, convivir y hacer (Galvis, 2007).
- El componente *reflexivo*, ligado a la autorreflexión y evaluación propias (Huang Qiuxia, 2020).

La primera parte comprende los ítems 1-10. Esta parte contiene información personal breve de los participantes -puede mostrar el perfil profesional de los profesores de LE-. Incluye el tiempo, lugar, el tipo de lengua y sus cualificaciones académicas. Los encuestados necesitan elegir una opción o anotar sus situaciones reales.

La segunda parte comprende los ítems 11-16. Todos ellos serán reveladores de un diagnóstico de su actividad docente -puede mostrar la formación docente, la competencia docente y la reflexión de la evaluación de la enseñanza de los participantes-. Incluyen cinco preguntas múltiples -se refiere el estado de la enseñanza y cualificaciones profesionales docentes de las participantes-, y una tabla que incluye 20 ítems conforme a una escala likert. Las preguntas de identificación se refieren a las características básicas de los docentes participantes de LE. Los encuestados necesitan elegir una opción según la situación actual.

La tercera parte comprende los ítems 17-20. Esta parte se asocia con el componente reflexivo, por cuanto que revela eventuales aspiraciones profesionales de los docentes participantes de LE. Incluyen cuatro preguntas abiertas que pueden mostrar el pensamiento y la visión propia de los participantes sobre sus propias cualificaciones profesionales docentes para la enseñanza de LE.

4.3. Los procedimientos para el análisis de los datos e informaciones

4.3.1. Categorización y codificación

Para el procedimiento del preanálisis y el análisis de los datos e informaciones, ordenamos y reunimos las categorías del cuestionario. Según lo contemplado en el marco teórico y la elaboración del cuestionario, los componentes de los datos son: perfil profesional, formación docente, competencia docente y evaluación. De acuerdo con Echeverría (2005), para promover un mejor análisis y comprensión, la información -los cuatro componentes importantes, perfil profesional, formación docente, competencia docente y evaluación-, debe clasificarse de acuerdo con el tema cualificaciones profesionales docentes para LE. Los investigadores pueden categorizar los datos e informaciones con un análisis con “categorías a priori o emergentes” (p. 11). En nuestro caso, dividimos estos contenidos en cuatro categorías conforme al método deductivo:

<p>Categoría 1: perfil profesional. Las informaciones personales de los participantes.</p>	Subcategorías:	
	tiempo	
	ámbito	
	lugar	
	certificado académico	

Tabla 8. Soporte para registrar la *Categoría 1 Perfil profesional* y sus subcategorías

<p>Categoría 2: Formación docente. Los datos e informaciones de la FID y FDC personales de las participantes de LE.</p>	Subcategorías:		
	La parte de la FID:	la parte de la FDC:	
	Académica	destrezas de LE	
		habilidad didáctica de LE	
		técnicas y actividades de LE	
		políticas de LE	
conocimiento intercultural			

Tabla 8. Soporte para registrar la *Categoría 2: Formación docente* y sus subcategorías

<p>Categoría 3. Competencia docente de LE.</p>	Subcategorías:		
	Ser y Conocer:	Convivir:	Hacer:
	competencia cognitiva del aprendizaje permanente	competencia de gestión	competencia lingüística y comunicativa
	políticas de LE	competencia de trabajar por grupo	competencia plurilingüe e intercultural
	competencia de mente innovadora	competencia de relaciones interpersonales	competencia psicológica educativa
			competencia técnica de LE
competencia interdisciplinaria			

Tabla 9. Soporte para registrar la *Categoría 3. Competencia docente* y sus subcategorías

<p>Categoría 4: Evaluación. Evaluación de los participantes de LE.</p>	<p>Subcategorías:</p>
	competencia de relaciones interpersonales
	competencia de autorreflexión
	certificado oficial

Tabla 10. Soporte para registrar la Categoría 4: Evaluación y sus subcategorías

En este orden de cosas, codificamos las subcategorías en la siguiente Tabla 11.

Unidad de la investigación		Código
Categorías	Subcategorías	
Perfil profesional	Tiempo	t
	Ámbito	a
	Lugar	l
	Certificado académico	ca
La formación docente de LE	Destrezas de LE	dle
	Competencia didáctica de LE	cdle
	Técnicas y actividades de LE	tle
	Políticas de LE	ple
	Conocimiento intercultural	ci
La competencia docente de LE.	Competencia cognitiva del aprendizaje permanente	ccap
	competencia de mente innovadora	cmi
	competencia de gestión	cg
	competencia de trabajar por grupo	ctg
	competencia lingüística y comunicativa	clc
	competencia plurilingüe e intercultural	cpi
	competencia psicológica educativa	cpe
	competencia técnica de LE	ctle
	competencia interdisciplinaria	cid
La evaluación de los participantes de LE.	competencia de relaciones interpersonales	cri
	competencia de autorreflexión	ca
	certificado oficial	co

Tabla 11. Las categorías y subcategorías: su codificación para el análisis.

Cabe señalar que, en la primera parte *-Perfil Profesional, información personal-*, los docentes participantes son de dos tipos: *Educador* y *Futuro docente*.

4.3.2. Registro de los datos e informaciones

Educador: los docentes participantes de España son Escuelas Oficiales de Idiomas (8) -5 mujeres y 3 hombres-. Sus edades oscilan entre los 25 y los 55 años y sus experiencias profesionales son de 2 años a 30 años. Dentro ellos, 2 mujeres enseñan los estudiantes de universidad, 1 mujer se compromete con la educación continua de adultos y la etapa de enseñanza de otros 5 profesores es la enseñanza para adultos/adolescentes/niños. Todos ellos son españoles y sus lenguas maternas son español. Además, 1 hombre enseña inglés, 1 mujer enseña inglés, español y chino y otras personas enseñan español. Sus diplomaturas son de Licenciatura (4), Máster (3) y Doctor (1).

Los docentes participantes de *Educador* de China son de Centros de Educación Infantil (0), Primaria (3), Secundaria (6), universidad (1) e Institución privada de educación de LE (2). Hay 10 mujeres y 2 hombres, cuyas edades oscilan entre 20 y los 55 años y sus experiencias profesionales son entre 3 y 33 años -las experiencias de los docentes participantes de Educación Primaria, Secundaria y universidad superan los 8 años-. Sus nacionalidades son China y sus lenguas maternas corresponden al chino. Todos ellos enseñan inglés excepto una mujer que enseña español. Dentro de ellos, sus diplomaturas son de Licenciatura (10), Máster (2) y Doctor (0).

Futuro docente: Los dos participantes de *Futuro docente* de España son de la universidad de Navarra e imparten docencia en el “Máster de enseñanza español como lengua extranjera -MELE”-. Se trata de 1 mujer y 1 hombre cuyas edades oscilan entre los 25 y 30 años y sus experiencias profesionales son 1 año o 2 años -durante la pasantía-. La nacionalidad del hombre es China, su lengua materna es el chino, pero estudia en España. Su ámbito de futuro docente es la enseñanza de español y coreano. La mujer posee nacionalidad española y su lengua materna es el español. En el futuro, enseñará español como LE.

La segunda parte *-Diagnóstico de su actividad docente-*, se compone de los ítems 11-15 del cuestionario. A continuación, presentamos la tabla que ordenan los datos e informaciones:

Unidad de análisis	Docentes participantes correspondientes a <i>Educadores y Futuros docentes</i>					
Contexto del ítem	Categorías de análisis	Código	Resultados educador (España)	Resultados futuro docente (España)	Resultados educador (China)	Resultados futuro docente (China)
Formación docente	ítem 11	cdle	2	1	7	0
		dle	4	1	11	0
		ple	6	0	5	1
	ítem 14	ci	3A	1A	1A	1A
			4B	1B	2B	0B
	ítem 15		1C	0C	0C	0C
0D			0D	9D	0D	
5A			1A	5A	1A	
3B			0B	3B	0B	
4C			0C	4C	0C	
1D			0D	6D	0D	
Competencia docente	ítem 12	1E	2E	4E	0E	
		1F	0F	0F	0F	
		clc	3	1	3	0
		cpi	1	1	8	1
		cri	1	0	5	0
		cg	2	1	1	1
ítem 13		cpe	1	1	3	0
		ctle	3	0	0	0
		clc	3	1	7	0
		cpi	2	1	2	0
		cri	0	0	0	0
		cg	0	0	2	0
cpe	4	0	1	1		

Tabla 12. El resultado de “Diagnóstico de su actividad docente” del cuestionario.
Elaboración propia.

El ítem 16 es una escala *likert*, se compone de 20 ítems -nivel de competencias docentes-. Para describir los datos e informaciones de la escala, elaboramos las tablas que presentan las categorías de investigación:

Unidad de análisis	España: los docentes participantes de <i>Educador</i>					
categorías de análisis	subcategorías de análisis	unidad de los ítems	frecuencia de nivel de los ítems			
			nivel bajo	nivel medio	nivel alto	nivel muy alto
competencia docente	ccap	ítem 17	0	2	2	4
	cmi	ítem 6,16	0,1	3,1	1,3	4,3
	cg	ítem 20	0	1	3	4
	ctg	ítem 14	1	3	4	0
	clc	ítem 1	0	1	4	3
	cpi	ítem 10,11,12	0,0,0	1,0,1	1,1,0	6,7,7
	cpe	ítem 8	0	2	2	4
	ctle	ítem 9	0	2	4	2
	cid	ítem 13,15	0,1	0,1	2,1	6,5
	cri	ítem 11	0	0	1	7
	ca	ítem 4,7	0,1	2,2	0,1	6,4
formación docente	cdle	ítem 3,5,18	0,1,1	2,1,0	4,3,5	2,3,2
	tle	ítem 9	0	2	4	2
	ple	ítem 19	1	1	5	1
evaluación	ca	ítem 4,7	0,1	2,2	0,1	6,4

Tabla 13. España: El resultado de la escala *likert* del cuestionario (la parte *Educador*).
Elaboración propia.

Unidad de análisis	España: los docentes participantes de <i>futuro docente</i>					
categorías de análisis	subcategorías de análisis	unidad de los ítems	frecuencia de nivel de los ítems			
			nivel bajo	nivel medio	nivel alto	nivel muy alto
competencia	ccap	ítem 17	0	0	1	1
	cmi	ítem 6,16	0	0	0	2
	cg	ítem 20	0	1	1	0
	ctg	ítem 14	0	1	0	1
	clc	ítem 1	0	0	1	1
	cpi	ítem 10,11,12	0,0,0	0,0,0	0,0,1	2,2,1

docente	cpe ctle cid cri ca	ítem 8	0	0	1	1
		ítem 9	0	0	0	2
		ítem 13,15	0,0	0,0	1,1	1,1
		ítem 11	0	0	0	2
		ítem 4,7	1,0	0,0	0,1	1,1
formación docente	cdle tle ple	ítem 3,5,18	0,0	1,1	1,0	0,1
		ítem 9	0	0	0	2
		ítem 19	1	0	0	1
evaluación	ca	ítem 4,7	1,0	0,0	0,1	1,1

Tabla 14. España: El resultado de la escala *likert* del cuestionario (la parte *futuro docente*).
Elaboración propia.

Unidad de análisis	Los docentes participantes de <i>Educador</i>					
	subcategorías de análisis	unidad de los ítems	frecuencia de nivel de los ítems			
			nivel bajo	nivel medio	nivel alto	nivel muy alto
competencia docente	ccap cmi cg ctg clc cpi cpe ctle cid cri ca	ítem 17	1	4	4	3
		ítem 6,16	0,0	2,3	7,7	3,2
		ítem 20	9	2	0	1
		ítem 14	1	5	4	2
		ítem 1	1	5	4	2
		ítem 10,11,12	2,5,2	3,2,6	6,4,2	1,1,2
		ítem 8	0	5	6	1
		ítem 9	1	4	7	0
		ítem 13,15	3,1	3,5	6,2	0,4
		ítem 11	5	2	4	1
ítem 4,7	0,0	3,5	8,5	1,2		
formación docente	cdle tle ple	ítem 3,5,18	0,0,1	6,4,5	5,6,3	1,2,3
		ítem 9				
		ítem 19	2	5	4	1
evaluación	ca	ítem 4,7	0,0	3,5	8,5	1,2

Tabla 15. China: El resultado de la escala *likert* del cuestionario (la parte *Educador*).
Elaboración propia.

Unidad de análisis	los docentes participantes de <i>Futuro docente</i>					
categorías de análisis	subcategorías de análisis	unidad de los ítems	frecuencia de nivel de los ítems			
			nivel bajo	nivel medio	nivel alto	nivel muy alto
competencia docente	ccap	ítem 17	0	0	0	1
	cmi	ítem 6,16	0,0	1,0	0,0	0,1
	cg	ítem 20	1	0	0	0
	ctg	ítem 14	0	0	1	0
	clc	ítem 1	0	0	1	0
	cpi	ítem 10,11,12	0,0,0	0,1,0	1,0,1	0,0,0
	cpe	ítem 8	0	0	0	1
	ctle	ítem 9	0	0	1	0
	cid	ítem 13,15	1,0	0,0	0,1	0,0
	cri	ítem 11				
	ca	ítem 4,7	0,0	0,1	0,0	1,0
formación docente	cdle	ítem 3,5,18	0,0,0	1,1,0	0,0,1	0,0,0
	tle	ítem 9	0	0	1	0
	ple	ítem 19	0	0	0	1
evaluación	ca	ítem 4,7	0,0	0,1	0,0	1,0

Tabla 16. China: El resultado de la escala *likert* del cuestionario (la parte *Futuro docente*).
Elaboración propia.

La última parte del cuestionario -Autorreflexión y aspiraciones profesionales-, se compone de los *ítems 17-20*. Se refiere a las apreciaciones, visiones, percepciones y sugerencias de los docentes participantes. Según las repuestas, presentamos las informaciones en dos partes: La parte de España y la parte de China. Y presentamos las tablas que muestran los resultados del cuestionario -el *ítem 17* y el *ítem 19*-.

Unidad de análisis	España: los docentes participantes de <i>educadores</i>
ítem 17	“la capacidad de empatizar con el estudiante, de saber sus tiempos a la hora de aprender, explicar de forma clara y divertida.” (clc) “Adaptación de los contenidos a las exigencias interculturales.”(cpi) “la motivación por enseñar...quiero conocer las particularidades de las lenguas

	extranjeras, las costumbres...”(cpe, cpi) “Habilidades sociales e interpersonales, competencia intercultural...capacidad para la enseñanza intercultural, capacidad para la gamificación y la aplicación de nuevas técnicas de enseñanza en el aula”(cri, cpi, ctle, clc) “Creo que la empatía es una de mis mejores cualidades...”(cpe) “Habilidad para relacionar palabras con la escritura o su significado...”(clc) “La gestión del aula”(cg)
ítem 19	“imagino que tipo de ejercicio me gustaría hacer si estuviera en el lugar del estudiante.” (cg) “Intento cada día adaptarme a las nuevas tecnologías y usarlas en el aula.”(ctle) “seguir formándome, seguir aprendiendo por mi cuenta y de mis estudiantes y no perder la motivación.”(ccap) “La reflexión sobre la propia enseñanza...”(ca) “Continuamente me formo buscando cursos, leyendo, ampliando mis conocimientos con la observación, la escucha activa hacia mis alumnos.”(ccap, cri) “Profundización en la gramática y en la cultura meta” (clc, cpi) “Capacitación permanente en entrenamientos oficiales de la lengua o por mi misma.”(ccap) “Comunicar con los estudiantes”(cri)

Tabla 17. España: Registro de las respuestas del ítem 17 y el ítem 19 (educadores).
Elaboración propia.

Unidad de análisis	España: los docentes participantes de <i>futuro docente</i>
ítem 17	“Para formar la competencia comunicativa de los alumnos, el profesor ha de disponer de los conocimientos gramaticales y pragmáticos que...”(clc) “Paciencia, fluidez en innovación. Ser abierto a diferentes métodos de aprendizaje y diferentes culturas, aprender con facilidad”(cpi, cmi)
ítem 19	“Continuar el aprendizaje e investigación de dicho campo. Asistir a distintas conferencias docentes” (ccap) “Mantenerse al tanto de la capacidad de cada estudiante y adaptar las formas de enseñanza y aprendizaje de forma diversa, mantener unos espacios didácticos de enseñanza y asegurar que el proceso de estudio sea continuo.” (cpi, cmi, cpe)

Tabla 18. España: Registro de las respuestas del ítem 17 y el ítem 19 (*futuro docente*).
Elaboración propia.

Unidad de análisis	China: los docentes participantes de <i>educadores</i>
ítem 17	“Habilidades lingüísticas; Capacidad de investigación en ciencias educativas; Uso experto del equipo del aula; Gestión del aula”(clc, ccap, ctle, cg) “Habilidades lingüísticas; Capacidad para procesar materiales didácticos de forma creativa; Cultivar la capacidad de los estudiantes para aprender de forma independiente; Habilidad de educación moral; Evaluar razonablemente las habilidades de los estudiantes; Competente en el uso de tecnología de enseñanza moderna”(clc, cmi, ctle); “Habilidades lingüísticas e interculturales; Diseño de clase y habilidades de organización; Capacidad de enseñanza e investigación; Capacidad de reflexión docente y evaluación docente”(clc, cpi, cg, ca); “Analizar los materiales de enseñanza de acuerdo con la situación real, convertir el conocimiento difícil en simple y el conocimiento tedioso en claro; Organización del lenguaje en el aula” (cdle, cg); “Habilidades lingüísticas; Habilidades de

	comunicación intercultural; Capacidad para organizar y gestionar aulas”(clc, cpi, cg); “Habilidades de enseñanza”(cdle); “Excelente capacidad de enseñanza,Excelente alfabetización personal, Amplio conocimiento extracurricular,Capacidad para gestionar el aula”(ccap, cg); “Usar el inglés en todo el aula, profesor y los estudiantes, Habilidades lingüísticas”(clc); “Capacidad de organización de clase; Dominio del idioma Inglés”(cg, clc); “Técnicas y métodos de enseñanza de la educación moderna. Puede aprovechar al máximo los recursos de la plataforma de red. Si tiene la capacidad, cree cursos en línea o cursos en vivo como MOOC”(ctle); “Diseño e implementación de tareas en el aula” (cg); “Nivel de idioma extranjero,Psicología educativa, Capacidad de organización en el aula”(clc, cpe, cg)
ítem 19	“...varias técnicas y métodos de enseñanza...la organización de la enseñanza en el aula...”(ctle,cg) “Familiar con las materiales de enseñanza, comprender a la caracterización de los estudiantes, diseñar métodos de enseñanza para identificar los puntos principales y difíciles; Promover el entusiasmo de los alumnos en el aula; Enseñar a los alumnos los métodos del aprendizaje; Comunicarse con estudiantes inactivos después de la clase; Prestar atención a la cooperación entre el hogar y la escuela”(cg, cpe, cri); “Centrarse en los métodos de enseñanza; Estudiar los requisitos de enseñanza y comprender sus dificultades; Motivar completamente a los estudiantes; Combinar la enseñanza del aula y la práctica de los estudiantes”(cmi, cpe); “Cultivar el interés de los estudiantes en el aprendizaje de lenguas extranjeras”(cpe); “Prestar más atención a la salud física y mental de los estudiantes; Enseñar más en el aula de forma interactiva; Tratar de enseñar a los estudiantes algunas diferencias en las culturas china y occidental.”(cpe, cpi); “Comunicarse con otros profesores”(cri); “Leer libros para obtener más conocimientos de enseñanza”(ccap); “Organizar la gestión del aula. Comunicarse más con los estudiantes”(cg, clc, cri); “Fortalecer sus cualificaciones profesionales; Habilidad de inglés y aprender conocimientos psicológicos”(cpe); “Aprovechar al máximo los recursos educativos (internet, universidad,etc...) ” (ctle); “Obtener comentarios de los estudiantes,Autoevaluación”(ca); “Participar en la formación de profesores de lenguas extranjeras”(ccap)

Tabla 19. China: Registro de las respuestas del ítem 17 y el ítem 19 (educadores).
Elaboración propia.

Unidad de análisis	España: los docentes participantes de <i>futuro docente</i>
ítem 17	“Conocimiento de psicología educativa,Conocimiento intercultural”(cpe, cpi)
ítem 19	“Participar en seminarios de enseñanza , Autorreflexión”(ccap, ca)

Tabla 20. España: Registro de las respuestas del ítem 17 y el ítem 19 (futuro docente).
Elaboración propia.

El ítem 18 se refiere el reconocimiento de cualificaciones profesionales docentes y el ítem 20 es las sugerencias para alentar a los profesores de lenguas extranjeras a mejorar su formación continua. Ordenamos las sugerencias de los docentes en las *Tablas 21 y 22*:

Unidad de análisis	España: los docentes participantes de <i>educadores y futuro docentes</i>
ítem 18 y ítem 20	<p>“Formación formal de docentes para la enseñanza de LE y los profesores hay que amar este trabajo.”; “Un reconocimiento oficial por parte de las instituciones competentes que se materializaría dotándonos de mayores recursos tanto técnicos como económicos.”; “Seguir aprendiendo nos hace ser mejor personas.”; “... Las diferentes experiencias realizadas, la aplicación de diferentes modelos de enseñanza, la observación de los resultados obtenidos por los alumnos y la capacidad para la experimentación y para realizar múltiples dinámicas siempre incidirá en la motivación del docente...Por otro lado, el nivel salarial...”; “Ser consciente de nuestra ignorancia ayuda a querer mejorar.”; “Tiempo y reconocimiento.”; “Intercambios y una relación permanente profesional y personal con personas de otras culturas e idiomas extranjeros.”; “Los cursos para ser profesor de lenguas extranjeras.”; “Al principio, los conocimientos básicos son los más importantes, luego tienen que pensar y crear actividades docentes que puedan cumplir su determinada misión. El objetivo es relevante para el profesor.”; “Mantener un intercambio cultural, atender y dar clase de una manera didáctica con enfoque al aprendizaje y mantener aprendiendo diferentes aspectos de la lengua y la cultura.”</p>

Tabla 21. España: Registro de las respuestas del ítem 18 y el ítem 20. Elaboración propia.

Unidad de análisis	China: los docentes participantes de <i>educadores y futuro docentes</i>
ítem 18 y ítem 20	<p>“1, Reflexionar sobre la enseñanza y escribir regularmente un registro de clase o ensayo, 2, Leer la monografía educativa y escribir notas de lectura. 3, Participar en la investigación docente e intercambiar experiencias docentes. 4, Visitas regulares al hogar para comprender la dinámica del pensamiento de los estudiantes.”; “1, Participar en varios tipos de actividades de enseñanza e investigación de inglés en todos los niveles para comprender los últimos modelos y métodos de enseñanza de inglés; 2, Participar en la formación y orientación docente.”; “1, Observar la situación en el aula de otros profesores;2, Mejorar los métodos de la evaluación de los estudiantes y los profesores;3, Leer libros relacionados con la educación de lenguas extranjeras y reflexionarse ”; “1, Continuar aprendiendo lenguas extranjeras. Explorar nuevos métodos de enseñanza en la práctica; 2, Estudiar cambios en la política educativa; 3, Estimular y cultivar el interés de los estudiantes en aprender inglés”; “1. La mejora de autoaprendizaje de LE y la enseñanza; 2. Entrenamiento extracurricular ”; “Actividades de formación en el extranjero”; “Seminario docente;Mejora de la capacidad de enseñanza personal;Ampliar los horizontes de la enseñanza.”; “Proporcionar una plataforma para que los profesores mejoren sus habilidades;Brindar oportunidades para comunicarse con profesores extranjeros; Aprender de profesores experimentados”; “Comunicar con excelentes profesores; brindarse oportunidades para estudiar en el extranjero.”; “Dar las oportunidades a los profesores a comunicarse en el extranjero.”; “Aumentar el salario.”; “Formular excelentes políticas educativas;Proporcionar el salario adecuado;Construir un sistema efectivo de formación docente.”; “Formular políticas educativas adecuadas; Proporcionar una plataforma para intercambios en el extranjero (para los profesores de lenguas extranjeras).</p>

Tabla 22. China: Registro de las respuestas del ítem 18 y el ítem 20. Elaboración propia.

Capítulo 5. PRESENTACIÓN DE LOS RESULTADOS: DISCUSIÓN E INFERENCIAS

5.1. Interpretación de los resultados

El propósito de esta fase es interpretar los resultados de la investigación. Interpretamos estos resultados y emitimos las inferencias apropiadas a través del pre-análisis -codificación y presentación-, del apartado 4.2.

De acuerdo a Carrillo Pineda, M., Leyva-Moral, J. M. & Medina Moya, J. L.(2011), el proceso de análisis cualitativo se refiere a “De todo a las partes” (p. 10) y conectar las partes que dan sentido al todo. Según la idea de Pineda et al. (2011), comparamos y analizamos los datos de acuerdo a las categorías de la *Tabla 11* (expuesta en el apartado 4.3.)

Categoría I: El componente *formativo* de LE, asociado con la formación docente (Quiñónez et al., 2018). El componente *competencial*, vinculado especialmente con las cualificaciones profesionales y los populares conocer, ser, convivir y hacer (Galvis, 2007). En las *Tablas 12, 13, 14, 15 y 16*, Se muestran los resultados de formación docente y competencia de LE del cuestionario.

El concepto de aprendizaje permanente -CCAP-, es una competencia que los profesores de LE deben poseer. Según el *ítem 17* de la *Tabla 13 y 15*, el 80% de los participantes en España son de nivel alto y muy alto, y el 60% de los participantes en China son de nivel alto y muy alto. Los participantes españoles tienen una mejor conciencia y capacidad de aprendizaje permanente que los profesores chinos. Después de observar *DLE*, *CLC* y *CDLE* de los participantes, encontramos que el nivel de participantes españoles se mantiene casi todo en nivel alto y muy alto. Por el contrario, la situación de los participantes chinos es relativamente diferente, especialmente en *DLE*, solo el 50% de los participantes chinos piensa que su nivel es alto o muy alto. Estas competencias son imprescindibles para los profesores de LE. A la luz de los resultados de los *ítems 12 y 13*, más participantes chinos esperan que la competencia se pueda mejorar en la formación docente continua. Y los participantes españoles esperan que sus competencias de la enseñanza en el aula se puedan mejorar a través de la formación docente continua.

Asimismo, el nivel de la competencia *DLE* de los participantes de estudiantes en Máster -futuro docente-, de España y China es más alto. En comparación con los participantes educadores de LE, los certificados de dominio de LE de los participantes de futuros docentes son más abundantes y, al mismo tiempo, ellos actualizan estos certificados con mayor frecuencia. Ahora, la situación actual de la oferta y la demanda de los profesores de LE hace que los requisitos competenciales de los profesores de LE sean cada vez más altos. Por lo tanto, los requisitos para los futuros docentes también están aumentando.

Como ya se ha mencionado en la Tabla 7, los métodos de enseñanza y el espíritu innovador son una parte representativa de la competencia de los profesores de LE, (*Tabla 7*). Asimismo, los participantes educadores están muy preocupados por las nuevas tecnologías en las actividades de enseñanza (tecnología multimedia, TIC). Pero la competencia CTLE y CG en los participantes chinos, solo 58% y 8% de ellos son de nivel alto o muy alto. Lo muestra que los participantes chinos no confían en su tecnología de enseñanza y competencia de gestión al aula. En la pregunta abierta del cuestionario, los participantes educadores presentan ideas para continuar mejorando las competencias de gestión del aula y tecnología. Lo observamos, a título ilustrativo, en:

“...varias técnicas y métodos de enseñanza...la organización de la enseñanza en el aula...intento cada día adaptarme a las nuevas tecnologías y usarlas en el aula...”, (*Tablas 17,19*).

De lo que se infiere que los participantes de ambos países atribuyen gran importancia a las dos competencias profesionales docentes.

De igual modo, se puede inferir que los docentes participantes tienen un buen sentido de la innovación. El 70% de los participantes españoles presenta un nivel alto o muy alto; y el 80% de los participantes chinos presentan también un nivel alto o muy alto. Y casi todos los estudiantes del Máster o Universidad normal tienen nivel muy alto de la *CMI*. (*Tablas 13,14,15,16*).

La competencia plurilingüe e intercultural es particularmente importante para los profesores de LE. Según las unidades registradas en la Tabla 12, el cuestionario señala que los docentes encuestados en España no dan mucha importancia a la CPI, mientras que los encuestados chinos le dan una gran importancia -dominio de CPI (9 de cada 22 personas dijeron que su CPI es muy deficiente)-. En las Tablas 13-16, los resultados indican claramente la situación de la CPI de los encuestados en los dos países: En España, el 92% de los encuestados piensa que sus CPI es excelente, por el contrario, solo el 44% en China de los encuestados opinan que sus CPI es excelente.

De acuerdo con la situación de CID enumerada en las Tablas 13-16, el 88% de los encuestados españoles tiene CID excelente, mientras que solo el 50% de los encuestados chinos tiene CID cualificado. Entre ellos, solo un futuro profesor piensa que su CID no está cualificado.

Y en base a las unidades de registro recogidas en la Tabla 12, los encuestados españoles prestan más atención a CPE, mientras que los chinos encuestados prestan mucha menos atención a CPE que a otras competencias docentes. En las Tablas 13-16, los encuestados españoles y chinos tienen un 76% y un 58% de control sobre CPE respectivamente. Además, el Trabajo Fin de Máster también investiga la importancia de PLE de los profesores de LE en los dos países. De acuerdo con las frecuencias de las Tablas 13-16, los encuestados españoles y chinos sobre PLE es la siguiente: Porcentaje del 76% y 42%.

Categoría II: El componente *reflexivo*, ligado a la autorreflexión y evaluación propias (Huang Qiuxia, 2020).

Sobre CRI, según las Tablas 13-16, todos los españoles encuestados piensan que su CRI es muy alta, por el contrario, en China, solo el 42% de los encuestados piensa que su CRI está calificada. Entre ellos, los futuros profesores renuncian a comentar sus CRI en el cuestionario.

De acuerdo con la Tabla 13-16, el 83% de los encuestados españoles tiene un alto nivel de CA y el 75% de los chinos encuestados tienen un alto nivel de CA. La competencia de autoevaluación de los profesores de lenguas extranjeras en ambos países es relativamente alta.

5.2. La discusión de los resultados

A la luz de los resultados, se muestra el panorama general de las cualificaciones profesionales docentes para la enseñanza de LE en España y China - estos status quo está estrechamente relacionado con el marco teórico del Trabajo Fin de Máster, y también reafirman las cuatropremisas expuestas en la Introducción.

Sobre la premisa 1, la investigación menciona que la orientación profesional y la formación docente de los profesores de LE son indispensables en el sistema educativo.

Entre los encuestados españoles, la mayoría de los profesores de LE están familiarizados con la destreza en LE y las políticas de LE. Y prestan más atención a los métodos de enseñanza en el aula y cómo enseñar el conocimiento de LE de forma más eficaz.

Entre los encuestados chinos, los resultados del cuestionario están polarizados debido a la edad: la mayoría de los profesores de LE mayores de 35 años creen que sus DLE son insuficientes y necesitan mejorar sus CPI. Y los profesores de LE menores de 35 años tienen muchos certificados de LE, prestan más atención a la comunicación con los estudiantes y a los métodos de enseñanza de LE -que se ajustan a la tendencia de la época-

La educación de LE en China ha comenzado a aumentar en el siglo XXI. Esta situación ha afectado la velocidad de desarrollo general de los profesores de LE de China. En las Tablas 19-20, se puede observar que muchos encuestados chinos esperan que se puedan mejorar su DLE y que los futuros docentes presten más atención a CPE.

A diferencia de los encuestados chinos, ninguno de los encuestados españoles se muestra preocupado por DLE y ellos enfatizan la importancia de CA y CPE. En general, de acuerdo al cuestionario, los profesores de LE esperan mejorar sus cualificaciones profesionales docentes para la enseñanza mediante una formación adecuada.

En el proceso de desarrollo educativo, la orientación profesional y la formación profesional sistemática de los profesores en formación son esenciales.

La segunda premisa del Trabajo Fin de Máster se refiere a la importancia de la tendencia de los tiempos: los profesores de LE deben adaptarse al desarrollo del siglo XXI. En la competencia de enseñanza de LE, CPI se han convertido gradualmente en los requisitos básicos en la enseñanza de LE. A la luz de los resultados de Tabla 12, la frecuencia con la que casi todos los encuestados chinos van al extranjero es: una vez cada tres años o más. Al mismo tiempo, solo el 44% de los encuestados chinos considera que su CPI estaba cualificada. En las respuestas abiertas al cuestionario, la mayoría de los profesores de LE chinos expresan sus esperanzas de poder experimentar más en el entorno intercultural y aprender más sobre las costumbres locales de LE en el extranjero. Por el contrario, CPI de los encuestados españoles llega al 92% -que está relacionado con el entorno educativo y geográfico único de Europa.

La tercera premisa y la cuarta premisa se centran en la tecnología de la enseñanza para LE. Una característica importante de la educación en el siglo XXI son las diversas herramientas de enseñanza efectivas producidas por el rápido desarrollo de la ciencia y la tecnología. Hoy en día, los profesores de LE deberían hacer un mayor uso de la tecnología multimedia para hacer que las clases de enseñanza de LE sean más coloridas, convenientes y eficientes.

CONCLUSIONES

Basado en la investigación y el análisis anteriores, se cierra el Trabajo Fin de Máster de una manera reflexiva desde dos partes: la parte de las competencias profesionales docentes y la parte de la formación docente.

En lo relativo a las competencias profesionales docentes:

- Competencia didáctica.

En los 40 ítems que constituyen los componentes clave del perfil europeo del docente de LE, la competencia didáctica es un requisito más básico -pero el requisito son diferentes formas en España y China-. Por una parte, en ambos países, la competencia se compone de la competencia de gestión, competencia psicológica educativa, competencia interdisciplinaria, competencia de mente innovadora...etc. Por otra parte, en China, hay un examen TQCE que es una forma importante de valorar las cualificaciones profesionales docentes. El contenido de este examen se ajusta de acuerdo con los cambios de política del Ministerio de Educación. Asimismo, también se actualizan las competencias docentes básicas de los profesores en España, en línea con las políticas de la UE. A la luz de los resultados del cuestionario, las actividades extracurriculares de los profesores también afectan a las competencias profesionales de los profesores.

- Competencia plurilingüe e intercultural.

En cuanto a la competencia plurilingüe e intercultural, los dos países son bastante diferentes. En España, de acuerdo con Trim (2002), la educación plurilingüe e intercultural de España se está desarrollando muy rápido gracias a las orientaciones del Consejo Europeo y otras instituciones -los estados miembros de la UE utilizan múltiples lenguas extranjeras y, al mismo tiempo, también otorgan gran importancia a la educación plurilingüe e intercultural-. A diferencia de España, la educación plurilingüe e intercultural en China está muy atrasada. Según las respuestas del cuestionario, en España, los profesores parecen tomar conciencia de la educación

plurilingue e intercultural. En China, los profesores -excepto los jóvenes-, tienen pocos conocimientos sobre la competencia plurilingue e intercultural, y están ansiosos por tener más.

- Competencia de evaluación.

La competencia de evaluación se refiere a la competencia de relaciones interpersonales y competencia de autorreflexión. En España, existen instrumentos para la autoevaluación. Pero en China, excepto la autoevaluación, en las escuelas siempre hay seminarios para los profesores –en este seminario, los profesores comparten su propia experiencia docente y hacen algunas sugerencias de enseñanza a otros profesores y líderes de la escuela-. Eso es una forma de mejorar rápidamente el nivel de enseñanza y también puede promover la comunicación entre los profesores de LE.

En lo relativo a la formación docente:

- Formación inicial docente y Formación docente continua.

Por una parte, la educación y formación de los futuros docentes de ambos países son similares. En las escuelas, el conocimiento profesional, la psicología educativa y la competencia de gestión son los tres cursos básicos en la enseñanza diaria. Se puede observar las respuestas de los futuros docentes: ellos poseen técnicas de enseñanza avanzadas y conocimientos profesionales. Al mismo tiempo, esperan obtener más oportunidades de práctica docente y oportunidades para estudiar en el extranjero. Por otra parte, la formación docente continua es una forma importante para que los profesores desarrollen sus competencias profesionales. A la luz de los resultados de la investigación, los profesores chinos participan más formación docente continua y conferencias. Más personas quieren mejorar la competencia de LE. En España, los profesores de LE se centran más en los métodos de enseñanza y comunicación intercultural.

En vista de los datos analizados y posteriormente interpretados, se plantean algunas pautas que previsiblemente podrían contribuir a una mejora cualitativa de las cualificaciones profesionales docentes de la enseñanza de LE.

Para el caso de los profesores de LE en España se estimaría como pauta recomendable:

- Promover el intercambio de experiencia en la enseñanza entre los profesores.
- Organizar actividades de intercambio intercultural regulares para los profesores.

Para el caso de los profesores de LE en China se estimaría como pauta recomendable:

- Mejorar la capacidad lingüística de los profesores de LE.
- Proporcionar más oportunidades para que los profesores de LE se comuniquen y trabajen en el extranjero.
- Durante la FID, brindar más oportunidades de práctica docente para los futuros docentes.
- Organizar la formación relacionada con la innovación para cultivar la creatividad de los profesores de LE.

Para finalizar, cabe indicar que esta investigación presenta algunas *limitaciones*. Por una parte, la significatividad de la muestra podría haberse enriquecido con el acceso a más docentes en ejercicio, lo cual no se ha podido contemplar por la situación sanitaria derivada de la Covid19. Y, por otra parte, el análisis de los datos e informaciones cabría haberse profundizado con el apoyo de *software* como los conocidos Atlas.TI o Nudist Vivo, aunque un análisis manual nos permite la recursividad y facilita la reflexividad compartida en determinados aspectos, así como la socialización de los datos.

Finalmente, teniendo en cuenta las perspectivas futuras, esta investigación puede ampliar su alcance utilizando otros métodos y enfoques de investigación e, incluso, contemplando otros instrumentos de recolección de datos que permitieran triangular las informaciones obtenidas. No obstante, se espera que este trabajo proporcione información útil sobre el perfil profesional de los docentes para la enseñanza de LE en España y China y pueda aportar luz en el ámbito de la formación y capacitación de docentes de lenguas.

REFERENCIAS

- Aguado Odina, M^a Teresa. (1991). La Educación Intercultural: concepto, paradigmas y realizaciones. En M. C. Jiménez Fernández (coord.), *Lecturas de Pedagogía Diferencial* (pp. 87-104). Madrid: Dykinson.
- Ao, Yuqiao. (2016). 浅析教育政策与法规对教育的推动作用. *Course Education Ressearch*, 2095-3089.
- Apraiz Jaio, M.V., Pérez Gómez, M. & Ruiz Pérez, T. (2012). La enseñanza integrada de las lenguas en la escuela plurilingüe. *Revista Ibero Americana*, 59, 119-137.
- Ávalos, B., & Matus C. (2010). *La Formación Inicial Docente en Chile desde una óptica internacional*. Santiago (Chile): Ministerio de Educación.
- Beacco, J. C. & Byram, M. (2007). From linguistic diversity to plurilingual education: Guide for the development of language education policies in Europe. Strasbourg: Council of Europe. Obtenido de: <https://rm.coe.int/CoERMPublicCommonSearchServices/DisplayDCTMContent?documentId=09000016802fc1c4>
- Bertaux et al. (2010). *The CLIL Teacher's Competence Grid*. Obtenido de http://tplusm.net/CLIL_Compences_Grid_31.12.09.pdf.
- Blanco Fernández, A. (2009). *Desarrollo y evaluación de competencias en Educación Superior*. Madrid: Narcea.
- Carrillo Pineda, M., Leyva-Moral, J. M. & Medina Moya, J. L. (2011). El análisis de los datos cualitativos: un proceso complejo. *Index de Enfermería*, 20, 96-100.
- Catherine, Walsh. (2009). *Interculturalidad crítica y educación intercultural*. Obtenido de <https://aulaintercultural.org/2010/12/14/interculturalidad-critica-y-educacion-intercultural/>

- Gómez Díaz de León, C. & León de la Garza, E. A. (2014). *Método comparativo. Métodos y técnicas cualitativas y cuantitativas aplicables a la investigación en ciencias sociales*. México: Tirant Humanidades. Obtenido de: <http://eprints.uanl.mx/9943/>
- Chen, Xiaojun. (2017). 教育国际化视域下高校教师出国访学现状及效益. *黑龙江畜牧兽医*, 04, 264-266.
- Comisión de las Comunidades Europeas (2007). *Mejorar la calidad y la productividad en el trabajo: estrategia comunitaria de salud y seguridad en el trabajo (2007-2012)*. Comunicación de la comisión al parlamento europeo, al consejo, al comité económico y social y al comité de la regiones. Bruselas: comisión de las Comunidades Europeas.
- Comisión Europea (2016). *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.
- Comisión Europea/EACEA/Eurydice (2018). *La educación obligatoria en Europa – 2018/19. Eurydice Datos y cifras*. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones de la Unión Europea.
- Council of Europe (2001). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. Strasbourg: Council of Europe.
- Council of Europe (2014). *Languages for democracy and social cohesion Diversity, equity and quality Sixty years of European co-operation*. Strasbourg: Council of Europe.
- Council of Europe (2018). *Common European Framework of Reference for Languages. Companion Volume with new descriptors*. Strasbourg: Council of Europe.
- Cui, et al. (2017). 外语教学在中国的发展历史及主要流派. *高等教育研究*.
- Dai, Yaling. (2009). 高校教师教学效果评估的方法与意义. *新西部*, 16.

- Descy, P., & Tessaring, M. (2001). *Training and Learning for Competence: Second Report on Vocational Training Research in Europe. Executive Summary*. Obtenido de <http://aei.pitt.edu/43187/1/A6960.pdf>
- Echeverría, R. (2005). *Ontología del Lenguaje*. Jaime Cordero: Comunicaciones Noreste Ltda.
- Egido Gálvez, I. (2011). Las Competencias Clave Como Elemento Central del Currículo de la Enseñanza Obligatoria: Un Repaso a las Experiencias Europeas. *Revista Española de Educación Comparada*, 17, 239-362.
- Eres Fernández, I. Gretel M. & Rádis Baptista, Livia Márcia Tiba. (2010). *La enseñanza de lenguas extranjeras y la evaluación*. Madrid: Arco Libros, La Muralla.
- European Commission/EACEA/Eurydice (2018). *Teaching Careers in Europe: Access, Progression and Support*. Eurydice Report. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Galvis, Rosa, Victoria. (2007). De un perfil docente tradicional a un perfil docente basado en competencias. *Acción Pedagógica*, 16, 48-57.
- García et al. (2009). Enseñanza plurilingüe en centros de educación secundaria: análisis de resultados. *Revista Iberoamericana de Educación*, 49(1), 1-12.
- García Muñoz, T. (2003). *El Cuestionario como instrumento de investigación/evaluación*. Obtenido de: <https://www.buenastareas.com/ensayos/Evaluacion-Aprendizaje/272948.html>
- González Piñeiro, M., Guillén Díaz, C. & Vez Jeremías, J. M. (2010). *Didáctica de las lenguas modernas: competencia plurilingüe e intercultural*. Madrid: Síntesis.
- Goodson, I. & Hargreaves, A. (2007). Series editors' preface. In Day, Ch.; Sammons, P.; Stobart, G.; Kington, A. & Gu, Q. (2007). *Teachers Matter. Connecting Lives, Work and Effectiveness* (pp. xi-xv). Mc-Graw Hill Education: Berkshire (England).

- Huang, Tao. (2015). 跨文化教育视域下外语教师的角色定位和专业发展. *English Teachers*, 15, 5.
- Huang, Qiuxia. (2020). 提升教学反思能力, 促进教师专业发展的研究策略. *张家港市青龙小学*, 04. DOI: 10.16728/j.cnki.kxdz.2020.04.170
- Jiang, Xiaohong. (2013). 教师专业化发展视域下高校外语教师自主发展探究. *Heilongjiang Researches on Higher Education*, 225, 1003-2614.
- John L, M, Trim. (2002). *Modern Languages in the Council of Europe 1954-1997. Language Policy Division*, Strasbourg: Council of Europe. Obtenido de: <https://www.coe.int/lang>.
- Julie S. Byrd Clark & Fred Dervin. (2014). *Reflexivity in language and intercultural education. Rethinking multilingualism and interculturality*. Routledge.
- Karatsiori, M. (2016). European profile for language teacher education: Meeting the challenge for sharing common competences, knowledge, strategies and values. *Cogent education*, 3(1), 119-125. DOI: 10.1080/2331186X.2016.1199125.
- Kelly et al. (2004). *European Profile for Language Teacher Education – A Frame of Reference*. Obtenido de https://www.researchgate.net/publication/235937694_European_Profile_for_Language_Teacher_Education_-_A_Frame_of_Reference
- Li, Qinghua. (2013). 外语教师发展问题探析. *Heilongjiang Education (Higher Education Research & Appraisal)*, 1072, 1002-4107.
- Lin, Xi. (2019). 论新时代背景下“新师范”教育的特点与实施要求. *Journal of Guangzhou Open University*, 19, 2.
- Lizama et al. (2018). *Diagnóstico de oferta y demanda de la Formación Inicial Docente en El Salvador*. Instituto Nacional de Formación Docente – INFOD.

- Liu et al. (2018). 浅析中华文化英文课程网络授课的意义与优势. *Innovation Education*, 137.
- Madariaga Orbea, J. M^a. (2000). Educación plurilingüe: hacia una perspectiva social más integradora. *Ikastaria*, XX, 193-203.
- Marcelo, C. & Vaillant, D. (2009). *Desarrollo profesional docente. ¿Cómo se aprende a enseñar?* Madrid: Narcea.
- Martín Arribas, M. C. (2004). Diseño y validación de cuestionarios. *Matronas Profesión*, 5, 23-29.
- Mertens, T. (1996). Cosmopolitanism and Citizenship: Kant Against Habermas. *European Journal of Philosophy*. Obtenido de el sitio web: <https://doi.org/10.1111/j.1468-0378.1996.tb00081.x>
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. (2015). Boletín Oficial del Estado. Obtenido de <https://www.boe.es/boe/dias/2015/01/29/pdfs/BOE-A-2015-738.pdf>.
- Montero, L., & Gewerc, A. (2018). The teaching profession in the knowledge society. A look through the research review of the last 10 years. *Revista de Educacion a Distancia*, 56, 1–22. <https://doi.org/10.6018/red/56/3>
- Mulder, M. (2007). Competencia: La esencia y la utilización del concepto en la formación profesional inicial y permanente. *Revista europea de Formación Profesional*, 40, 5-24.
- Pavié, A. (2011). Formación docente: hacia una definición del concepto de competencia profesional docente. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 14, 67-80.
- Pérez Rodríguez, M., y Delgado Ponce, Á. (2018). Medios móviles emergentes en la enseñanza de lenguas. *Revista Prisma Social*, 20, 114–128. Obtenido de <https://www.mendeley.com/catalogue/medios-moviles-emergentes-en-la-enseñanza-lenguas/>

- Quintana Peña, A.(2006). Metodología de Investigación Científica Cualitativa. *Psicología: Tópicos de actualidad*. Lima: UNMSM.
- Quiñónez, A., Lizama, E. & Paz Narváez, R. (2018). *Diagnóstico de oferta y demanda de la Formación Inicial Docente en El Salvador*. Instituto Nacional de Formación Docente. Obtenido de: https://infod.edu.sv/wp-content/uploads/2019/04/Diagnostico_ODFID_final.pdf
- Ren, Ying, (2011). 外语教学在我国的发展历程. *Liberal Arts Fans*, 3, 2.
- Ruiz Bikandi, U. (2012). El plurilingüismo visto desde los documentos europeos. *Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, 60, 65-76.
- San, Jiaxue. (2017). 农村教师培训：基于供求行为的视觉. *师管理*.
- Sanz Trigueros, F. J. (2018). *Desarrollo profesional y adaptabilidad del docente de y en lenguas extranjeras en las dinámicas europeas. Un estudio para sus cualificaciones en la enseñanza obligatoria*. (Tesis Doctoral, Universidad de Valladolid). Recuperado de: <https://uvadoc.uva.es/handle/10324/31398>
- Servan, V. (2015). *La profesión docente en Europa*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Recuperado de: <https://doi.org/10.2797/06034>
- Tejada Fernández, J. (2009). Competencias docentes. Profesorado. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 13(2), 1-16. Obtenido de: [http://repositorio.minedu.gob.pe/bitstream/handle/123456789/3094/Tejada-Competencias docentes.pdf?sequence=1&isAllowed=y](http://repositorio.minedu.gob.pe/bitstream/handle/123456789/3094/Tejada-Competencias%20docentes.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- UNESCO. (2011). *UNESCO Competency Framework for Teachers*. The United Nations Educational.
- Walsh, F. (2009). *Human-Animal Bonds II: The Role of Pets in Family Systems and Family Therapy*. *Family Process*, 48, 481-499. Obtenido de: <https://doi.org/10.1111/j.1545-5300.2009.01297.x>

- Wang, Fei. (2016). 外语教师职业发展现状及策略分析. *Journal of Ningbo Radio & TV University*, 14, 4.
- Wang, Lanfang. (2015). 教师教育的意义与战略定位. *理论探索*, 1004-0463.
- Wu, Xinjian y Zhang, Xianjin. (2017). 教师培训质量提升: 尊重,需求,更要,引领,需求. *Journal of Fujian Institute of Education*, 3.
- Ye, Lanlan. (2015). 外语教师的教育与发展. *Overseas English*, 1009-5039.
- Zhang, Youcheng. (2018). 提升教师班班通设备应用能力的策略. *中国教育技术装备*, 17.
- Zheng, Ping. (2011). 论学术研究的根本意义. *Journal of Jiangxi Institute of Education (Social Sciences)*, 32, 2.

ANEXOS

Cuestionario para docentes de lenguas extranjeras

Este cuestionario pretende reunir datos e informaciones sobre el propio desempeño profesional en la enseñanza de lenguas extranjeras. Se divide en tres partes: I. *Información personal*, II. *Diagnóstico de su actividad docente*, y III. *Autorreflexión y aspiraciones profesionales*. Cada una de sus respuestas es de gran ayuda para la investigación. De antemano, muchas gracias por su amable cooperación.

Todos los datos serán tratados con de conformidad con el anonimato y la confidencialidad

Parte I: Información personal

1) Sitúe su edad en una de las siguientes franjas, marcando con una 'x':

20 a 25 25 a 30 30 a 35 35 a 40 40 a 45

45 a 50 50 a 55 55 a 60 60 a 65 65 a 70

2) Identifique su sexo marcando con una 'x' donde proceda:

Mujer

Hombre

3) Nacionalidad:

4) ¿Es el país en donde reside y trabaja?

5) ¿Cuál es o son sus lenguas maternas?

6) Años de experiencia en la enseñanza de lenguas extranjeras:

7) ¿En qué nivel educativo imparte docencia?

8) ¿Qué lengua/s extranjera/s enseña?

9) Sus cualificaciones académicas son:

10) ¿Qué certificados de dominio de la lengua posee y cada cuánto tiempo los actualiza?

Parte II: Diagnóstico de su actividad docente

En los siguientes ítems, rodee la letra de la opción de respuesta que considere. En algunos ítems puede rodear más de una opción.

- 11) ¿De qué manera se ha formado en los últimos tres años?
- A. Un seminario de enseñanza
 - B. Cursos de formación continua
 - C. Estudio por cuenta propia sobre nuevas tendencias en la enseñanza de lenguas extranjeras
 - D. Otras:
- 12) De las siguientes competencias profesionales docentes ¿cuál o cuáles cree que le faltan?
- A. Competencia lingüística
 - B. Competencia intercultural
 - C. Habilidades sociales e interpersonales
 - D. Organización y gestión del aula
 - E. Conocimiento y habilidades pedagógicas
 - F. Otras:
- 13) ¿Cuál de las competencias profesionales docentes anteriores cree que es imprescindible para la enseñanza de lenguas extranjeras? Rodee solamente una opción.
- A. Competencia lingüística
 - B. Competencia intercultural
 - C. Habilidades sociales e interpersonales
 - D. Organización y gestión del aula
 - E. Conocimiento y habilidades pedagógicas
 - F. Otras:
- 14) ¿Cada cuánto tiempo viaja al extranjero?
- A. Cada seis meses
 - B. Una vez al año
 - C. Una vez cada dos años
 - D. Una vez cada 3 o cuatro años
- 15) En su opinión ¿cuál cree que es la forma más efectiva de crecer profesionalmente y mejorar la enseñanza de lenguas extranjeras?
- A. Formación docente continua
 - B. Autorreflexión / Autoevaluación
 - C. Lograr experiencias desde la evaluación/calificación del estudiante
 - D. Observación de colegas en entornos escolares de ámbito local
 - E. Observación de colegas en entornos escolares de ámbito internacional
 - F. Cambiar de puesto de trabajo
 - G. Otras:

16) En los siguientes ítems, marque con una “x” en el lugar que considere conforme a la escala proporcionada. Hay cuatro opciones disponibles:

1 - nivel bajo; 2 - nivel medio; 3 - nivel alto; y 4 - nivel muy alto.

	1	2	3	4
Nivel de dominio de la/s lengua extranjera/s que posee				
Considera que tiene pasión por desarrollar su carrera docente				
Su percepción de éxito a la hora de enseñar una lengua extranjera (o en su caso, contenidos curriculares en lengua extranjera)				
Su nivel de dedicación a la reflexión propia después de cada clase				
Tiene una excelente capacidad de la enseñanza				
En su clase, hay formación en métodos de aprendizaje para aprender (capacitación en el desarrollo de estrategias de aprendizaje de idiomas independientes)				
Tiene formación en el uso de la cartera de idiomas europeos para la autoevaluación				
Considera que tiene conocimiento sobre pedagogía y psicología educativa				
Tiene formación en técnicas y actividades de vanguardia para las metodologías de enseñanza de lenguas extranjeras				
Mientras enseña la lengua extranjera facilita espacios para la comunicación intercultural				
Nivel de interés por conocer aspectos de la lengua y la cultura maternas de alumnos de origen extranjero				
Nivel de experiencia personal y profesional en entornos multi e interculturales				
Tiene capacidad de enseñar contenidos de la lengua extranjera desde un enfoque interdisciplinar				
Participa en investigación o actividad científica relacionada con la enseñanza de lenguas extranjeras				
Además de la enseñanza de lenguas extranjeras, tiene interés por el estudio de otras áreas				
Cuando enseña la lengua extranjera a sus alumnos, traspone la investigación académica a la situación real del aula				
Implicación como docente en actividades de aprendizaje permanente				
Valor que atribuye a obtener cualificaciones para la enseñanza de lenguas extranjeras				
Conocimiento de las políticas para la profesión docente y para la enseñanza de lenguas extranjeras				
Incidencia que las experiencias no formales e informales tienen en su bagaje profesional				

Parte III: Autorreflexión y aspiraciones profesionales

Responda libremente a las siguientes preguntas desde su posición como profesional de la enseñanza de lenguas

17) ¿Qué habilidades de enseñanza cree que deberían reconocérsele?

18) ¿De qué manera esperaría ese reconocimiento en sus Cualificaciones profesionales?

19) ¿Qué acciones emprende y/o qué intenciones tiene para mejorar la calidad de sus enseñanzas?

20) ¿Qué medidas cree que pueden alentar a los profesores de lenguas extranjeras a mejorar su formación continua?

**Muchas gracias por haber llegado hasta aquí aportando sus respuestas y comentarios.
Su colaboración ayudará a estudios sobre el perfil profesional de docentes de lenguas
extranjeras.**

外语教师问卷调查

该问卷调查旨在收集个人在外语教学中专业表现的数据和信息。它分为三个部分：I.个人信息；II.个人教学情况；III.自我反思和职业展望。您的每个回答都对研究有很大的帮助，在此预先感谢您的合作！

该问卷调查中的所有数据都将匿名并严格保密

第一部分：个人信息

1) 请将您的年龄划分为以下频段之一，在合适的空格后标记一个“X”：

20 - 25 25 - 30 30 - 35 35 - 40 40 - 45

45 - 50 50 - 55 55 - 60 60 - 65 65 - 70

2) 请确定您的性别，在合适的空格后标记一个“X”：

女性

男性

3) 您的国籍：

4) 您的国籍是您生活和工作的地方吗？

5) 您的母语是？

6) 到目前为止，您外语教学经历的时间：

7) 您教授的学生是在哪一阶段的教育水平？

8) 您正在教授哪种外语？

9) 您的学历是？

10) 您拥有哪些语言证书，以及您多久更新一次这些语言等级证书？

第二部分：个人教学现状

在以下这些问题中，请您圈出符合您情况的选项。在一些情况下可以进行多个选择。

- 11) 最近三年您进行的教学拓展活动有哪些？
- A. 教学研讨会
 - B. 课程培训和继续教育
 - C. 自我学习外语教学的最新趋势和策略
 - D. 其它：
- 12) 以下这些选项中，您认为您哪方面的教学专业能力有所不足？
- A. 语言能力
 - B. 跨文化能力
 - C. 社会和人人际交往能力
 - D. 课堂组织和管理能力
 - E. 运用教育心理学的能力
 - F. 其它：
- 13) 您认为上一问题中的这些能力中，哪一个教学专业能力对外语教学是至关重要的？仅选择一个选项。
- A. 语言能力
 - B. 跨文化能力
 - C. 社会和人人际交往能力
 - D. 课堂组织和管理能力
 - E. 运用教育心理学的能力
 - F. 其它：
- 14) 您出国的频率是？
- A. 平均六个月一次
 - B. 平均一年一次
 - C. 平均两年一次
 - D. 平均三年或者四年一次
- 15) 在您看来，以下哪一个选项是教师发展和改善外语教学最有效的办法？
- A. 课程培训和继续教育
 - B. 自我反思/自我评估
 - C. 从学生的评估和成绩中获取经验教训
 - D. 在当地学校环境中，同岗位老师之间的互相观察交流
 - E. 在跨文化的国际学校环境中，对同事们的观察与学习
 - F. 更换工作岗位
 - G. 其它：

16) 请您在下方的表格中，用“X”标记出符合您情况的程度。有四个选项：

1-低程度；2-中等程度；3-高等程度；4-非常高的程度

	1	2	3	4
您所教授外语的水平				
对教学事业的发展充满热情				
您感觉自己的外语教学事业非常成功（课堂教学内容非常成功）				
课后的自我反思水平				
具有优秀的教学能力				
在课堂中，您会对学生们进行学习方法的培训（比如，开发学生们独立自主的语言学习策略能力）				
您会根据教育部对外语老师的要求进行自我评估和自我反思				
了解教育学和教育心理学				
接受过外语教学活动中的先进科学技术培训				
教授外语的同时，您还会在课堂中给学生们提供一个跨文化交流的空间				
您对了解外籍学生母语文化的兴趣程度				
在跨文化或多元文化环境中，您的个人经验以及专业能力水平				
具有跨学科教授外语内容的能力				
参加与外语教学相关的科研活动				
除了教授外语，您还对研究其他领域感兴趣				
当您在课堂中教学时，您会将教学的理论知识和当时课堂的实际情况结合起来				
作为一名教师，您积极参与到“终身学习”这一活动中				
具备有助于得到外语教学资格的价值				
了解有关外语教学方面的国家政策				
在您的教学生涯中，发生不正规和不合适事件的概率				

第三部分：自我反思和职业展望

请您以外语教师的身份自由回答以下问题。

17) 您认为外语教师们应该认可哪些教学能力/技能？

18) 您希望以何种方式具备上述问题中提到的教学能力/技能？

19) 为了提高您的教学质量，您会采取什么样的办法（您有什么样的想法）？

20) 您认为哪些措施可以激发外语教师们教学能力的提升？

非常感谢您的回答与评价！您的合作将有助于外语教师职业研究的发展！