

COLECCIÓN APRENDIZAJE A LO LARGO DE LA VIDA

DESARROLLO PROFESIONAL DOCENTE Y CAPACIDAD DE ADAPTACIÓN

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

FRANCISCO JAVIER SANZ TRIGUEROS

CARMEN GUILLÉN DÍAZ



Universidad de Valladolid

DESARROLLO PROFESIONAL DOCENTE Y CAPACIDAD DE ADAPTACIÓN

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

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

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

SANZ TRIGUEROS, Francisco Javier

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

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

ISBN: 978-84-1320-112-2

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

378

Francisco Javier Sanz Trigueros
Carmen Guillén Díaz

DESARROLLO PROFESIONAL DOCENTE Y CAPACIDAD DE ADAPTACIÓN

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



EDICIONES
Universidad
Valladolid

No está permitida la reproducción total o parcial de este libro, ni su tratamiento informático, ni la transmisión de ninguna forma o por cualquier medio, ya sea electrónico, mecánico, por fotocopia, por registro u otros métodos, ni su préstamo, alquiler o cualquier otra forma de cesión de uso del ejemplar, sin el permiso previo y por escrito de los titulares del Copyright.

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

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

© EDICIONES UNIVERSIDAD DE VALLADOLID

Preimpresión: Ediciones Universidad de Valladolid

ISBN: 978-84-1320-112-2

Diseño de cubierta: Ediciones Universidad de Valladolid

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

Dep. Legal: VA-200-2021

Imprime: Safekat, S. L. Madrid

Contenido

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

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

Índice de cuadros

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

Índice de figuras

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

Índice de gráficos

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

Índice de tablas

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

Índice de abreviaturas, siglas y acrónimos

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

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

CONSIDERACIONES PREVIAS

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

INTRODUCCIÓN

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

La institucionalización del dominio de Lenguas extranjeras

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

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

El Objetivo estratégico nº 1:

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

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

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

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

Y en el Objetivo estratégico nº 2:

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Cabe destacar por su carácter prioritario:

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

En este orden de cosas, nos acercamos a:

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

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

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

Capítulo 1

El fortalecimiento de la profesión docente

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

1.1. LA PROFESIONALIZACIÓN

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

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

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

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

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

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

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

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

1.1.1. Orientaciones teóricas

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

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

El enfoque funcionalista

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

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

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

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

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

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

El enfoque interaccionista

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

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

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

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

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

1.1.2. Hacia un estatus social profesional específico

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

La identidad profesional docente

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

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

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

La entidad profesional docente

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

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

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

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

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

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

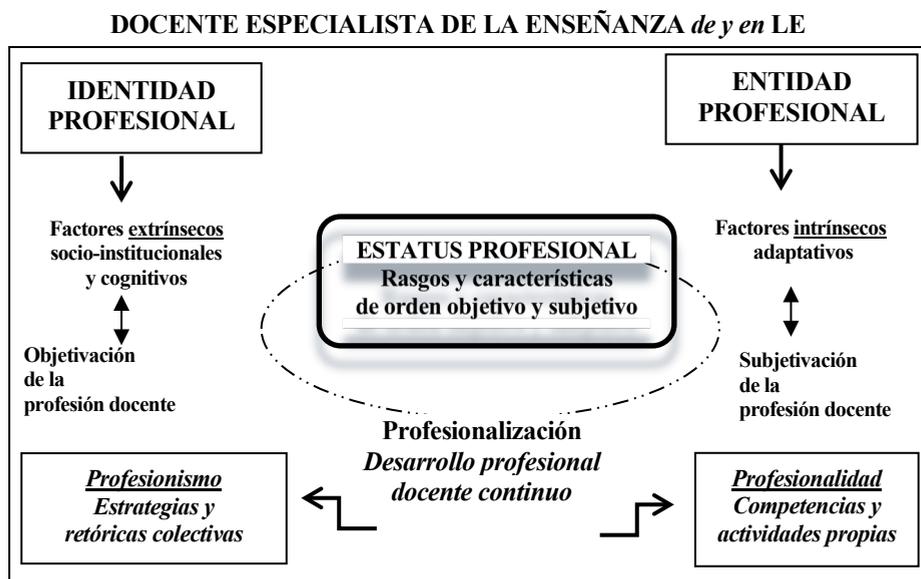


Figura 1. Componentes de la profesionalización docente. Relaciones e interdependencias. (Elaboración propia)

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Es lo que ha permitido expresar a Guillén Díaz (2003)⁸ que esas manifestaciones constituyen “un amalgame coulant de segments qui suivent des conduites différentes et qui sont inscrits de façon plus ou moins souple, sous une dénomination commune dans une période particulière de l’histoire de sa profession” (p. 34).

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

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

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

1.2. UNA PERSPECTIVA SISTÉMICA DE LA PROFESIONALIZACIÓN DOCENTE

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

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

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

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

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

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

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

1.2.1. Sistemas del estatus profesional docente

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

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

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

- *Sociales y colectivas* según un proceso externo (profesionismo), en el trabajo en grupo, en cooperación, etc.

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

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

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

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

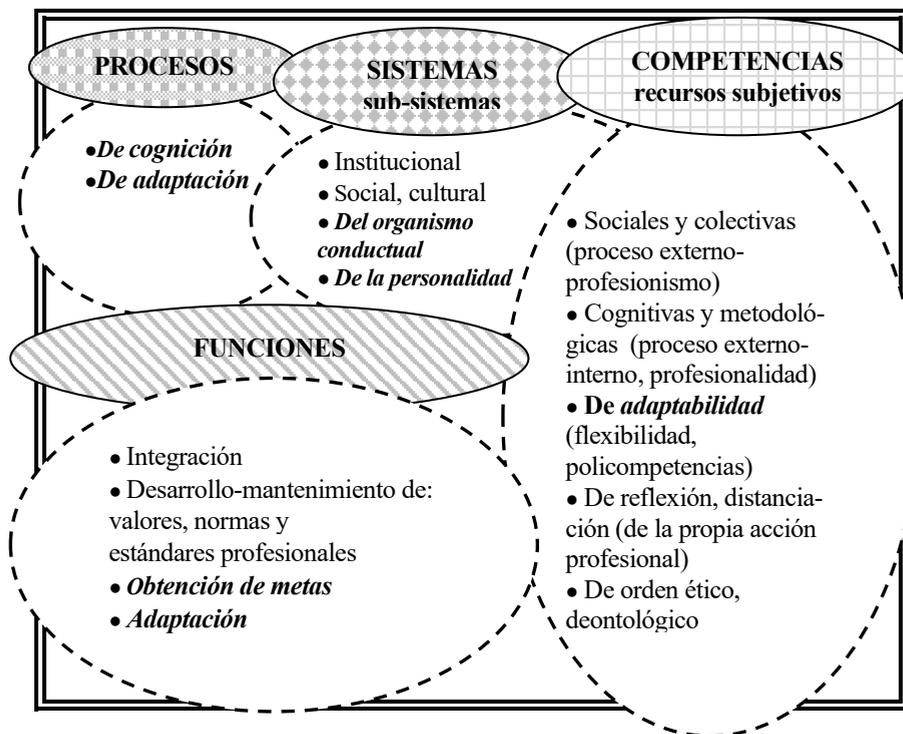


Figura 2. Procesos, sistemas, competencias y funciones configuradores del estatus profesional docente. (Adaptada de Wittorski, 2008, p. 99)

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

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

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

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

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

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

1.2.2. Modelos de profesionalización e indicadores

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Comúnmente son descritas como:

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

1.2.3. Lógicas y modos caracterizadores

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

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

La lógica del profesionismo

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

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

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

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

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

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

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

La lógica de la profesionalidad

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

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

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

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

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

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

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

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

Modos caracterizadores

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

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

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

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

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

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

1.3. LA TRIÁDA PROFESIONALIZACIÓN DOCENTE-DESARROLLO PROFESIONAL-FORMACIÓN

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

1.3.1. El desarrollo profesional continuo en los docentes

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

1.3.2. Fases y caracterización

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

1.3.3. Requisitos e indicadores

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

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

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

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

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

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

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

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

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

En la objetivación de la profesión docente

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

En la subjetivación de la profesión docente

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

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

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

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

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

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

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

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

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

