

## Formación inicial del profesorado de Lenguas Extranjeras. Adecuación entre los referenciales de competencias y las titulaciones de Maestro especialista

Francisco Javier SANZ-TRIGUEROS

### Datos de contacto:

Francisco Javier Sanz-Trigueros  
Universidad de Valladolid  
[franciscojavier.sanz.trigueros@uva.es](mailto:franciscojavier.sanz.trigueros@uva.es)

Recibido: 11/09/2024  
Aceptado: 27/11/2024

### RESUMEN

Este artículo aborda la problemática de las convergencias lógicas entre los niveles organizativos supra y macro, que afectan a la formación competencial inicial del profesorado de Lenguas Extranjeras. Centrando la atención en el valor de los marcos de competencias profesionales docentes que se han consensuado para el colectivo citado, se caracteriza el aportado en *Teacher competences for languages in education* (Bleichenbacher, 2019). Las competencias que establece se trasponen a un sistema categorial con el doble objetivo de: a) describir la adecuación entre tales competencias y las específicas contempladas en la formación inicial española del profesorado de Lenguas Extranjeras; y b) determinar la intensidad con que se atiende a los componentes competenciales canónicos (cognitivo, instrumental, deontológico). El corpus documental corresponde a 99 Guías docentes de asignaturas de las Menciones de Lengua Extranjera (Inglés/Francés), de las que retenemos 540 enunciados de competencias específicas. Su tratamiento semántico procede de la aplicación del análisis de contenido explícito, adoptando un enfoque comparativo-relacional. Los resultados revelan una importante falta de adecuación entre las competencias de orden supra y macro, y una intensidad significativamente baja de atención al componente deontológico propio de un saber ser/estar. De la interpretación y la discusión con la literatura, se concluye la necesidad de revisar colegiadamente las competencias específicas y de adaptar sus formulaciones a las expectativas actuales para una enseñanza eficaz de Lenguas Extranjeras.

**PALABRAS CLAVE:** Análisis de contenido; Competencias del docente; Educación Superior; Enseñanza de idiomas; Formación de maestros; Guía de estudios.

## ***Pre-service Training of Foreign Language Teachers. Alignment between Competence Frameworks and Bachelors' Degrees of Specialist Teachers***

### **ABSTRACT**

This article deals with the problem of logical alignments between supra and macro organisational levels, which determine competence-based teacher education concerning foreign language teaching. The value of specific frameworks of foreign language teacher competences is stressed, and the *Teacher competences for languages in education* (Bleichenbacher, 2019) is reasonably accounted. The competences it appoints are transposed into a category system aiming at: a) describing the alignment between such competences and the specific ones contemplated in the Spanish pre-service training of foreign language teachers; and b) determining the intensity of attention paid to the cognitive, instrumental and deontological competence components. The documentary corpus is composed of 99 teaching guides of the Foreign Language (English/French) specialisations. Accordingly, 540 statements of specific competences are selected, and its semantic processing is supported by the explicit content analysis, adopting a comparative-relational approach. The results reveal a significant lack of alignment between supra- and macro-order competences, and a pointedly low intensity of attention to the deontological component (know how to be). The interpretation and discussion with the scientific literature led to conclude the need to review the Higher Education specific competences, and adapt their wordings to current expectations for effective foreign language teaching.

**KEYWORDS:** Competency Based Teacher Education; Content Analysis; Language Teachers; Preservice Teacher Education; Teacher Education Programmes; Teacher Competencies.

### ***Introducción***

Ante las expectativas de calidad y excelencia en materia de educación y formación de los individuos, venimos asistiendo en los últimos años a un asunto capital para las políticas públicas, que se cristaliza en la importancia de reconocer las competencias del profesorado y el desarrollo profesional docente (Comisión Europea, 2020; Comisión Europea/EACEA/Eurydice, 2021; Consejo Europeo, 2021).

Importadas del sector productivo hace más de dos decenios, las competencias se han venido abordando en términos de saberes, aptitudes, desempeños, capacidades o, en la reciente perspectiva de Zambrano-Valencia y Caro (2024), como cualidades del profesor. Es por lo que algunas voces críticas las consideran conceptualmente polisémicas, con denominaciones mudas e, incluso, con déficit hermenéutico. Si bien, en el mundo educativo ya gozan de pleno asentamiento y se han convertido en el *leitmotiv* de las recomendaciones institucionales y las prescripciones curriculares que,

bajo el lema *competency-based education*, han consagrado en ocho las competencias clave para el aprendizaje a lo largo de la vida (European Commission, 2019; LOMLOE, 2020). De igual forma sucede en el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), en donde las competencias –desde su instauración en el marco del plan Bolonia–, se articulan en básicas, transversales, generales y específicas, revelando aún un cierto carácter enciclopédico (Paricio, 2020) y descompensaciones entre sus componentes (Leví-Orta & Ramos-Méndez, 2013). Es lo que se trataría de resolver, junto a otras inconsistencias de orden terminológico y estructural, con la elaboración consensuada de un Marco de Competencias Profesionales Docentes, tal y como establece la primera de las veinticuatro propuestas de reforma contempladas en el documento para debate del Ministerio de Educación y Formación Profesional (2022) para la mejora de la profesión docente.

A efectos organizativos, las competencias profesionales docentes (CPD en adelante) se alojan en referenciales de competencias (Child & Shaw, 2019; Parent et al., 2020), que según Rey (2014) no están exentas de arbitrariedad, pero privilegian la profesionalización docente y tienen “una función más bien reguladora” (p. 32). En forma de inventarios, catálogos o repertorios, y con el carácter de marcos, su aplicación es habitualmente modular y poseen estructura anidada (Sarmiento Campos et al., 2011). Su puesta al servicio permite “colectivizar las representaciones de la profesión” (Perrenoud, 2004, p. 9) y, aunque no agotan las facetas de la realidad, contribuyen en gran manera a la mejora de la calidad docente (Hálasz & Looney, 2019). También contribuyen a la profesionalización de la enseñanza, cuyo decálogo de principios encontramos en las páginas 11 a 13 del informe de Valle et al. (2022), en donde se accede además a una revisión prolija de las CPD desde una perspectiva comparativa. CPD que, para el profesorado en general, encontramos en referenciales publicados en los últimos años: en Caena (2014) o Ministère de l'Éducation du Québec (2020) desde el nivel internacional –*supra*; en Valle et al. (2023) desde el nivel nacional –*macro*; o en Junta de Castilla y León (2023) desde el nivel regional –*meso*.

### Referenciales de competencias para la educación/formación lingüística

En el ámbito de la enseñanza de Lenguas Extranjeras (LLEE en adelante), un referencial de competencias “n'est pas un instrument de standardisation, c'est un outil dynamique, un accompagnement” (Andrade et al., 2020, p. 355). En consonancia, Carrasco y De Carlo (2019) atribuyen a los referenciales el valor de “potentes catalizadores de una educación plurilingüe” (p. 75). Es ésta un tipo de educación para la que, a fin de promocionarla como corresponde, el profesorado especialista necesita, por una parte, recibir *apoyo* (Council of Europe, 2022) y, por otra, incrementar su *formación* tal y como se desprende de los datos y cifras del informe de la Comisión Europea/EACEA/Eurydice (2023), en sus páginas 103 y 104. Apoyo y formación que este colectivo profesional puede encontrar en los referenciales de competencias, cuya utilización reside al tiempo en:

a) La articulación nivelada de responsabilidades de orden cognitivo, instrumental y deontológico, a modo de coordenadas para gestionar el desarrollo profesional

docente continuo (Sanz-Trigueros & Guillén, 2021) y ampliar las opciones de empleabilidad (Araújo et al., 2015).

b) La modelización de un perfil profesional flexible para el desempeño óptimo de funciones y tareas que, en los últimos tiempos, vienen caracterizándose por ser relativamente inéditas e inestables, y en constante mutación (de Ketele, 2008; Rey, 2014).

c) La regulación de las cualificaciones, dinamizando las eventuales operaciones procesuales de: *reconocimiento, evaluación, validación, acreditación, certificación y registro* de las competencias (INCUAL, 2015), previo el oportuno balance.

Así pues, son dispositivos de naturaleza polivalente (Verdía, 2016) que reúnen las CPD consideradas como propias del profesorado de LLEE. Las encontramos igualmente en referenciales de reciente publicación: en Bleichenbacher (2019) desde el nivel *supra*; en Instituto Cervantes (2018) desde el nivel *macro*; o en Centro de Formación del Profesorado en Idiomas (2022) desde el nivel *meso*.

Es precisamente el de Bleichenbacher (2019) el que, por medio de “synergies in the competence domains (and within them, the competences themselves) relevant to all language teachers” (p. 7), aporta el marco de dimensiones competenciales más actual para el profesorado de LLEE. En particular, lo constituyen las ocho dimensiones de CPD que recogemos en la Figura 1.

## Figura 1

### Dimensiones de las CPD del profesorado de LLEE



Fuente: Bleichenbacher (2019, p. 10)

Con impacto en las funciones y tareas del profesorado de LLEE, estas dimensiones competenciales concentran el engranaje de conocimientos y saberes de orden cognitivo; procedimientos y habilidades de orden funcional-instrumental; y actitudes y valores de orden deontológico. En su conjunto, configurarían el bagaje de *expertise* de estos especialistas.

## Competencias profesionales del profesorado de Lenguas Extranjeras: rasgos conceptuales

De forma concreta, los *Principios y valores profesionales* remiten al profesionalismo y profesionalidad del profesorado de LLEE por la inclinación hacia el bien axiológico. Se asocian con la responsabilidad y el comportamiento e incluyen, según leemos en Grin (2020), la valoración de la diversidad lingüística y cultural y la promoción de una cultura democrática.

Con las *Competencias lingüísticas y comunicativas* se pretende llegar a conseguir el dominio de distintas LLEE para comprender y expresarse apropiadamente en ellas en función del contexto y situación de comunicación. Incluyen la competencia plurilingüe e intercultural, en la tradición de González-Piñeiro et al. (2010), así como la interacción signada y multimodal además de la oral y escrita (Consejo de Europa, 2020).

Por su parte, las *Competencias en tecnología de la información* vienen enfatizando en el manejo adecuado de dispositivos y en la gestión de la información digital para la enseñanza de LLEE que, como matizará Kohnke (2021), pueden producirse en entornos presenciales, virtuales, en remoto, etc.

Las *Competencias metalingüísticas, metadiscursivas y metaculturales* apelan a la observación, análisis y reflexión sobre aspectos formales y funcionales de la lengua y la cultura meta, según el foco de atención de Beacco et al. (2016). Incluyen la conciencia lingüística, los fenómenos históricos y culturales, el efecto de los discursos, el variacionismo, los géneros textuales, etc.

El desarrollo de las *Competencias de enseñanza* comporta la movilización de los actos profesionales de planificación, intervención y evaluación, además de la gestión del aula y la transposición didáctica según el nivel curricular. Incluyen, confirmando la posición de Harden et al. (2006), el acompañamiento en el progreso lingüístico del alumnado y los métodos de enseñanza (Garrote, 2019).

Cuando se trata de las *Competencias para la cooperación*, el común denominador es la construcción las relaciones interpersonales con otros docentes, expertos, familias, autoridades, etc. Incluye la participación en redes colaborativas, alianzas institucionales, tareas administrativas y, como encontraremos en Goullier et al. (2020), la relación con asociaciones de aprendizaje de LLEE por medio de proyectos conjuntos.

Por lo que respecta a las *Competencias para la formación docente inicial y el desarrollo de la carrera* “are best considered in interrelation with the catalogue of professional learning opportunities below.” (Bleichenbacher, 2019, p. 28); es decir, con las *Oportunidades de aprendizaje profesional*. Su vínculo directo reside en el compromiso e implicación con el desarrollo profesional docente continuo dentro y fuera de la institución (Sanz-Trigueros & Guillén, 2021), con el recurso a seguir formándose a lo largo de la vida, observar a otros, investigar, proponer prácticas innovadoras, etc.

Se trata, pues, de los puntos de partida, macro-competencias si se prefiere, consideradas como propias del profesorado de LLEE. Su desarrollo, y el de sus componentes intrínsecos –cognitivo, instrumental y deontológico–, habría de comenzar desde la formación inicial del profesorado (Comisión Europea/EACEA/

Eurydice, 2021; Valle et al., 2022), para alcanzar un perfil de salida que permita a los futuros especialistas ser competentes a la hora de enseñar LLEE y de promocionar debidamente la educación plurilingüe que se reclama. Y partiendo además de la premisa de que ha de existir una lógica vertical, de transferencia subsidiaria, según la cual las titulaciones universitarias traspongan las propuestas internacionales a los planes de estudio, nos planteamos como objetivo general: Describir la adecuación entre las competencias establecidas en los referenciales y las contempladas en la formación inicial del profesorado de LLEE atendiendo a sus componentes.

## **Método**

### **Contexto y posicionamiento**

La indagación en los referenciales de vocación internacional, puestos a disposición del profesorado de LLEE en Bleichenbacher (2019), nos lleva a tomar conciencia de su transferibilidad a los contextos universitarios que se ocupan de la formación inicial del profesorado (Nivel 2 del MECES<sup>1</sup>). Contextos cuya armonización al EEES, durante el proceso de Bolonia, se materializó en importantes reformas de los planes de estudio con la introducción de competencias. Ello supuso toda una ingeniería académica motivada, primero, por los Libros blancos elaborados bajo el auspicio de la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA) y, posteriormente, por la entrada en vigor de las disposiciones oficiales. Se trata del ya derogado Real Decreto 1393/2007, sustituido por el Real Decreto 822/2021, de 28 de septiembre, por el que se establece la organización de las enseñanzas universitarias y del procedimiento de aseguramiento de su calidad; del Real Decreto 1594/2011, de 4 de noviembre, por el que se establecen las especialidades docentes del Cuerpo de Maestros que desempeñen sus funciones en las etapas de Educación Infantil y de Educación Primaria; y de la Orden ECI/3857/2007, de 27 de diciembre, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Maestro en Educación Primaria. Todas ellas integradas en el Código de Universidades que la CRUE (2024) ha actualizado para recoger, sistematizadamente, la legislación que atañe al sistema universitario.

Es en la citada Orden ECI/3857/2007 en donde se encuentran los enunciados de las competencias correspondientes al módulo de formación básica y al módulo didáctico y disciplinar. En este último, localizamos las diez competencias que se asocian a “Lenguas” (p. 53750 de la Orden Ministerial) y que constituyen la concreción a nivel *macro* de lo que se espera del profesorado especialista. Bien es cierto que se complementan con otras aún más específicas establecidas en las Memorias de Plan de estudios de las titulaciones de Grado en Maestro de Educación Primaria y que, insertas en el módulo de optatividad conducente a las Menciones cualificadoras de LLEE, se trasvasan a las respectivas Guías Docentes de las asignaturas en cuestión.

Por su grado de especificidad, y a la búsqueda de sus adecuaciones con las

---

<sup>1</sup> Siglas que designan al Marco Español de Cualificaciones para la Educación Superior, regulado en el Real Decreto 1027/2011, de 15 de julio.

competencias del referencial europeo caracterizado más arriba, nos servimos de ellas para realizar esta investigación de naturaleza cualitativa (Lichtman, 2023). Desde esta opción metodológica, presidida por una cosmovisión constructivista del investigador, los procedimientos empíricos se inscriben en el método deductivo para el establecimiento del sistema categorial de referencia. En el proceso heurístico, adoptamos igualmente una perspectiva comparativa-relacional (de Verdalle et al., 2012) más que evaluativa, y un enfoque descriptivo-interpretativo (Elliott & Timulak, 2021).

Estudiar las competencias específicas de las titulaciones de Maestro desde el posicionamiento declarado nos lleva a plantear los siguientes interrogantes: a) ¿qué adecuaciones existen entre las competencias del profesorado de LLEE marcadas desde el ámbito internacional europeo y las contempladas en los Planes de estudio de los Grados universitarios correspondientes?, y b) ¿Sobre cuál de los tres componentes competenciales canónicamente establecidos recae la atención en la formación inicial del colectivo docente citado desde los enunciados competenciales?

A la luz de estos interrogantes, formulamos el objetivo general y los consiguientes específicos.

*Objetivo general:* describir la adecuación entre las competencias de los referenciales (nivel *supra*) y las contempladas en la formación inicial del profesorado de LLEE (nivel *macro*) atendiendo a sus componentes.

*Objetivos específicos:*

- Identificar las correspondencias entre las competencias de los referenciales y las declaradas en las Guías Docentes de las Menciones de Lengua Extranjera (Inglés/Francés).
- Determinar la intensidad de atención a los componentes competenciales de orden cognitivo, instrumental y deontológico.

## Selección del corpus

Para describir la adecuación buscada entre los niveles *supra* y *macro*, accedimos a un corpus documental conformado por las Guías Docentes de las asignaturas de las Menciones de Lengua Extranjera (Inglés/Francés), que contienen las competencias específicas esperadas del futuro profesorado de LLEE. Su selección es el resultado de dos fases secuenciales de muestreo, con sus respectivos criterios:

- La primera fase es la relativa a la selección de las universidades, que procede de la aplicación de cuatro criterios, a saber: a) el de orden *territorial*: una universidad de cada Comunidad Autónoma; b) el de orden *administrativo*: que ostente titularidad pública; c) el de orden *académico*: con mayor número de estudiantes entre las de la Comunidad Autónoma; y d) el de orden *formativo*: con Grado en Educación Primaria y Mención en Lengua Extranjera (Inglés o Francés), descartando dobles titulaciones.

La muestra obtenida de esta primera fase corresponde a diecinueve universidades públicas españolas, a las que se aplica el pertinente procedimiento de anonimización.

- La segunda fase consistió en retener las Guías Docentes de las asignaturas que forman parte de las Menciones de Lengua Extranjera (Inglés o Francés) que, consecuentemente, contribuyen a la formación didáctica y disciplinar. Para su

selección se aplican dos criterios: e) Guías explícitamente actualizadas al curso 2023/2024; y f) con asignaturas que en la tradición académica vinculan de forma más estrecha los contenidos de orden didáctico, metodológico y filológico con la práctica (se excluyen las específicamente consideradas como Practicum y las orientadas a los programas bilingües).

De esta segunda fase se obtiene un corpus de 99 Guías Docentes, en donde se delimitan los enunciados de las competencias específicas objeto de análisis, como ilustra la tabla 1 siguiente:

**Tabla 1**

*Delimitación del corpus documental y textual*

TOTAL DE GUÍAS DOCENTES	99
COMPETENCIAS ESPECÍFICAS TOTALES	572
ENUNCIADOS REPETIDOS EXCLUIDOS	32
TOTAL DE ENUNCIADOS OBJETO DE ANÁLISIS	540

Fuente: elaboración propia

### Procedimiento analítico

Para el tratamiento de los enunciados (tomados como unidades de análisis) se configura un sistema categorial de referencia con las siete CPD que se atribuyen a la enseñanza de LLEE, delimitadas conceptualmente más arriba: *Principios y valores profesionales* (PVP); *Competencias lingüísticas y comunicativas* (CLC); *Competencias en tecnología de la información* (CTI); *Competencias metalingüísticas, metadiscursivas y metaculturales* (CMM); *Competencias de enseñanza* (CE); *Competencias para la cooperación* (CC); y *Competencias para la formación docente inicial y el desarrollo de la carrera y Oportunidades de aprendizaje profesional* (CDP).

La organización del análisis se sustenta con los componentes competenciales canónicamente establecidos: el *cognitivo*, propio de un *saber* integrador de conocimientos; el *instrumental*, propio de un *saber hacer* de tipo procedimental constituido de habilidades y aptitudes; y el *deontológico*, propio de un *saber ser/estar* compuesto de actitudes que forman parte del sistema de valores. De forma que, se trata de identificar enunciados de competencias que aludan a: -la comprensión de conceptos, por verbos de acción (adquirir, reconocer, etc.) reveladores del componente cognitivo; -la aplicación práctica (diseñar, analizar, etc.) reveladores del componente instrumental; y -la sensibilización/disposición (apreciar, tomar conciencia, etc.) reveladores del componente deontológico.

Es, pues, la base para identificar –en las unidades de análisis que encierran las competencias específicas formuladas en las Guías docentes– indicadores de noción que permiten hacerlas relacionables con las categorías de análisis. Dado el volumen de unidades de análisis, hacemos nuestras las ideas de la minería de textos para la investigación cualitativa (Castro-González et al., 2024) aplicando un tratamiento semántico-manual sobre la base del análisis de contenido explícito (Bardin, 2002). En

virtud de esta técnica global, y mediante un soporte de análisis creado *ad hoc*, se registran los datos con el sistema de códigos siguiente:

-El alfabético (A, B, C, ...), asignado aleatoriamente a cada universidad (unidad de contexto).

-El alfanumérico (G1-CE1, G2-CE3, ...), asignado a cada Guía Docente y sus respectivas Competencias específicas (unidades de análisis).

En la Tabla 2 se presenta el primer nivel de análisis realizado, con el registro a título ilustrativo de algunos datos.

**Tabla 2**

*Registro de los datos según las competencias profesionales del profesorado de LLEE y sus componentes*

	Componente cognitivo <i>Saber</i>	Componente instrumental <i>Saber hacer</i>	Componente deontológico <i>Saber ser/estar</i>
PVP	J-G4[CE1]... N-G3[CE2]... ...	A-G2[CE3]... F-G4[CE4] ... O-G2[CE4]... ...	H-G4[CE1]... K-G2[CE2]... N-G1[CE5]... ...
CLC	A-G1[CE5]... B-G2[CE4]... D-G5[CE3]... L-G3[CE1]... P-G3[CE2]... ...	A-G2[CE1]... C-G4[CE6] ... G-G1[CE4]... I-G4[CE2] ... K-G1[CE6]... M-G3[CE1]... O-G5[CE2]... Q-G2[CE3]... R-G1[CE5]... ...	E-G1[CE2]... F-G3[CE3]... Ñ-G2[CE4]... ...
CTI	A-G4[CE4]... N-G1[CE1]... R-G3[CE2]... ...	K-G2[CE4]... M-G1[CE3]... Q-G1[CE6]... ...	A-G1[CE3]... L-G5[CE2]... ...
CMM	H-G2[CE4] ... ...	K-G3[CE1]... Ñ-G3[CE5]... ...	-
CE	A-G3[CE3]... B-G1[CE4]... C-G1[CE2]... E-G1[CE4]... H-G1[CE3]... I-G2[CE5]... J-G3[CE1]... M-G2[CE4]... Ñ-G1[CE2]... O-G2[CE6]... Q-G3[CE5]... ...	B-G4[CE1]... C-G2[CE5]... D-G3[CE2]... E-G2[CE4]... G-G3[CE1]... H-G4[CE3]... K-G1[CE2]... L-G1[CE4]... N-G2[CE3]... P-G4[CE5]... Q-G4[CE2]... R-G2[CE1]... ...	D-G1[CE4]... F-G2[CE1]... H-G3[CE6]... N-G4[CE3]... R-G5[CE2]... ...
CC	A-G4[CE2]... K-G4[CE4]... ...	E-G3[CE3]... I-G1[CE4]... M-G3[CE4]... P-G1[CE2]... ...	N-G3[CE1]; N-G2[CE2]
CDP	D-G2[CE6]... M-G4[CE3]... O-G1[CE2]... ...	A-G3[CE1]... F-G1[CE3]... ...	D-G4[CE2]

*Nota:* Tomando como ejemplo “L-G1[CE4]”, la lectura correspondería a Universidad L, Guía Docente de la asignatura 1 de la Mención, Competencia Específica 4.

*Fuente:* elaboración propia

La reorganización de las informaciones y los recuentos pertinentes nos llevan a efectuar un segundo nivel de análisis. Se ilustra en la Tabla 3, en donde se pueden evidenciar, por una parte, las correspondencias entre las competencias de los referenciales para el profesorado de LLEE (nivel *supra*) y las consignadas en las Guías Docentes de las Menciones de Lengua Extranjera (nivel *macro*). Y, por otra, la intensidad de atención a los componentes competenciales, al servirnos de la *Intensidad* parcial de aparición (Ip) como regla de recuento para una presentación dinámica de los resultados.

**Tabla 3**

*Correspondencias entre las competencias de nivel supra y macro para el profesorado de LLEE, e intensidad de atención a los componentes competenciales*

	Componente cognitivo <i>Saber</i>	Ip	Componente instrumental <i>Saber hacer</i>	Ip	Componente deontológico <i>Saber ser/estar</i>	Ip
PVP	J, K, N	12	A, E, F, H, N, O	17	H, K, N, O	15
CLC	A, B, D, E, F, G,	37	A, B, C, D, E, F, G,	77	A, C, D, E, F, L, M,	18
	H, I, K, L, M, Ñ, P		H, I, J, K, L, M, N, Ñ, O, P, Q, R		Ñ, P	
CTI	A, F, M, N, O, Q, R	12	A, F, K, M, N, Ñ, Q, R	14	A, L, M, Q, R	5
CMM	H, N	3	A, H, K, Ñ	8	-	-
CE	A, B, C, E, F, G,	102	A, B, C, D, E, F, G,	132	D, E, F, H, J, K, M,	33
	H, I, J, K, L, M, N, Ñ, O, Q, R		H, I, J, K, L, M, N, Ñ, O, P, Q, R		N, O, R	
CC	A, K	7	A, E, H, I, K, M, N, P, Q, R	25	N	2
CDP	A, D, K, M, N, O	13	A, D, F, H, K,	7	D	1

*Fuente:* elaboración propia

## **Resultados y discusión**

Del tratamiento analítico de las informaciones obtenemos los resultados, cuyos valores:

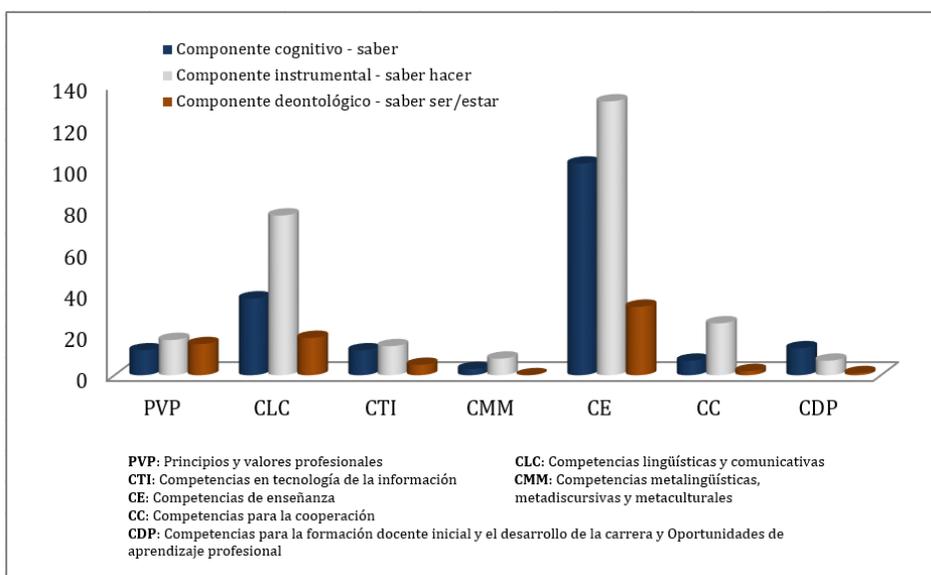
- permiten describir las adecuaciones buscadas entre las competencias de nivel *supra* y *macro* para el profesorado de LLEE;
- revelan la intensidad de atención a los componentes competenciales de las competencias en su conjunto.

Presentamos las adecuaciones e intensidades en un Diagrama de barras agrupadas (Figura 2). Seguidamente, se describen las adecuaciones competenciales con el apoyo de una escala unipolar –correspondencia muy alta; alta; poco alta; muy poco alta–, y

utilizamos una escala bipolar para determinar la intensidad alta-relativa, media-relativa o baja-relativa de los componentes.

**Figura 2**

*Adecuaciones competenciales entre los referenciales y la formación inicial del profesorado de LLEE, e intensidad de la atención a los componentes competenciales*



Fuente: elaboración propia

Así pues, los resultados obtenidos ponen de manifiesto una adecuación:

- *Poco alta*, relativa a la competencia Principios y valores profesionales.
- *Alta*, relativa a las Competencias lingüísticas y comunicativas.
- *Poco alta*, relativa a las Competencias en tecnología de la información.
- *Muy poco alta*, relativa a las Competencias metalingüísticas, metadiscursivas y metaculturales.
- *Muy alta*, relativa a las Competencias de enseñanza.
- *Poco alta*, relativa a las Competencias para la cooperación.
- *Muy poco alta*, relativa a las Competencias para la formación docente inicial y el desarrollo de la carrera y Oportunidades de aprendizaje profesional.

De la misma forma, de estos resultados se desprende una intensidad:

- *Media-relativa*, de atención al componente cognitivo propio de un saber.
- *Alta-relativa*, de atención al componente instrumental propio de un saber hacer.
- *Baja-relativa*, del componente deontológico propio de un saber ser/estar.

Cabe no obviar el hecho de que en algunas universidades (caso de la A, K y N), la formación inicial del profesorado de LLEE presenta una fuerte adecuación con las CPD marcadas desde los referenciales para estos especialistas. De este hecho puede interpretarse la incidencia que tiene la reciente implantación de las titulaciones, ante

la existencia de otros modelos en los que eventualmente se han basado. Por el contrario, las universidades C, G, I, J y P son las que presentan la adecuación más débil con las CPD, pues se han encontrado escasas unidades de análisis relacionables. Son, por tanto, muy pocas las excepciones que contribuyen al desarrollo de las CPD más allá de las Competencias lingüísticas y comunicativas (CLC) y de las Competencias de enseñanza (CE). Por constituir éstas el binomio más evidente, no es sin embargo suficiente para desarrollar la educación plurilingüe que hoy se demanda.

Del mismo modo, es particularmente significativo encontrar en la formación inicial del colectivo docente citados competencias específicas que apenas se correspondan con las Competencias metalingüísticas, metadiscursivas y metaculturales (CMM) y con las Competencias para la formación docente inicial y el desarrollo de la carrera y Oportunidades de aprendizaje profesional (CDP). Precisamente porque la reflexividad que comporta la primera, y la gestión del desarrollo profesional continuo que implica la segunda, son aspectos clave para la mejora de la calidad de la enseñanza de LLEE, tal y como se expone en el estudio de Sanz-Trigueros y Guillén (2021).

En relación con los componentes competenciales, se puede señalar que:

-Las universidades K y N atienden a cinco de las siete CPD en su vertiente cognitiva, mientras que la universidad C solo atiende a la de una de ellas.

-Las universidades A, B, G, J y L atienden solo a dos de las siete CPD en su vertiente instrumental.

-Las universidades D, M y N son las que más atienden al componente deontológico en comparación con el resto, aun así, de manera insuficiente (tres de las siete CPD). Mientras que, en las universidades B, G e I no se atiende desde las Guías Docentes a este componente. Esto coincide con los resultados del estudio de Leví-Orta y Ramos-Méndez (2013), referidos al bajo nivel de actitudes en las formulaciones de competencias de los Grados. Al igual que hemos llegado al mismo resultado de que existen desequilibrios entre los componentes de las competencias específicas.

En términos cuantitativos, los resultados de este estudio siguen poniendo de relieve la mirada de enunciados competenciales previstos en la formación inicial del profesorado de LLEE, cuando expertos como Tardif (2017) o Paricio (2020) señalan al respecto la importancia de disminuir el número de competencias y formularlas de manera más global e integradora.

En este orden de cosas, profundizamos en la discusión de las adecuaciones competenciales articulándola en las CPD establecidas en Bleichenbacher (2019).

Por lo que se refiere a la *Competencia Principios y valores profesionales* (PVP), aun teniendo un fuerte carácter transversal, se esperaría trasponerla a la formación inicial del profesorado de LLEE y hacerla legible entre las competencias específicas de las Menciones. Se puede interpretar que la poca alta adecuación de esta competencia, y la baja intensidad en sus tres componentes, hacen que surtan escasos efectos éticos en la transmisión de valores democráticos a través del conocimiento y uso de las lenguas y las culturas. Y esos efectos, *de facto*, potenciarían el sentimiento de unión y el respeto a la diversidad lingüística y cultural, los lemas de la Europa actual que Grin (2020) aborda y Goullier et al. (2020) priorizan en su referencial de competencias.

En lo que concierne a las *Competencias lingüísticas y comunicativas* (CLC), la alta

adecuación puede deberse a la concepción de que enseñar a enseñar una Lengua Extranjera pasa en gran medida por enseñar esa Lengua Extranjera. Razón por la que, en las Menciones, es parte de la oferta de asignaturas de orden filológico, superando en algunos casos a la oferta de asignaturas de orden metodológico y didáctico. Añadiendo la sospecha de que se imparten contenidos de tipo más formal que comunicativo, como promueve el enfoque del Consejo de Europa (2020), no sería baladí que las Guías de estas asignaturas filológicas fueran susceptibles de ser revisadas.

A propósito de las *Competencias en tecnología de la información* (CTI), la poca alta adecuación y la baja intensidad en los tres componentes, pero especialmente en el deontológico, invita a hacer una llamada de atención. Se refiere ésta a abordar, no solo desde las competencias transversales sino desde las específicas, las posibilidades que lo digital permite llevar al aula de LLEE (por citar un ejemplo, la telecolaboración intercultural), y los riesgos que entraña su uso indebido (por citar otro ejemplo, las crecientes *fake news*).

En cuanto a las *Competencias metalingüísticas, metadiscursivas y metaculturales* (CMM), la muy poca alta adecuación permite interpretar que, desde las Guías docentes, prácticamente no se contempla la reflexión sobre la lengua y la cultura, para tomar conciencia de su funcionamiento, uso social, características, etc. Aspectos en los que se ha hecho especial hincapié (Council of Europe, 2022; Goullier et al., 2020), y sobre los que Beacco et al. (2016) expusieron que: “will not remain confined to the first years of schooling” (p. 39). Se infiere, por tanto, la situación crítica en que se encuentra esta competencia en las Menciones de Lengua Extranjera (Inglés/Francés), ya sea por reservarse para las titulaciones profesionalizantes en otras etapas educativas, ya sea por olvidada.

En relación con las *Competencias de enseñanza* (CE), la muy alta adecuación da cuenta de una clara correlación entre tal CPD y la formación inicial del profesorado especialista. Al utilizarse la Lengua Extranjera para la impartición de las asignaturas de orden didáctico y metodológico, se estaría velando al mismo tiempo por el progreso lingüístico del alumnado, tal y como aboga Harden et al. (2006). Si bien, no nos resistimos a interpretar que, aparentemente, estas competencias pueden englobar las otras que han obtenido los valores más bajos. Es más, éstas pueden estar subsumidas tanto en el propio enunciado competencial como, desde luego, en la práctica docente de formación universitaria.

Por lo que se refiere a las *Competencias para la cooperación* (CC), la poca alta adecuación se palía en cierto modo con los valores concentrados en el componente instrumental, aun no alcanzando el umbral esperado. Su cariz transversal desde la formación inicial del profesorado de LLEE no se presume incompatible con su igual consideración como competencia específica, pues su incorporación en los referenciales bajo enunciados diversos es ya un hecho. Lo encontramos como “participar en proyectos” en Centro de Formación del Profesorado en Idiomas (2022); como “Cooperation” en Goullier et al. (2020); o como “participar activamente en la institución” en Instituto Cervantes (2018), por citar algunos casos.

Por lo que respecta a las *Competencias para la formación docente inicial y el desarrollo de la carrera* y las *Oportunidades de aprendizaje profesional* (CDP), la muy

poco alta adecuación revela una falta de atención en las Guías docentes a la importancia del aprendizaje a lo largo de la vida. En esta línea, existen estudios que argumentan los beneficios de comenzar el desarrollo profesional docente y las CPD en la formación inicial (Camus-Camus & Vergara-Núñez, 2023; Comisión Europea/EACEA/Eurydice, 2021; Valle et al., 2022).

## Conclusiones

Este estudio revela una importante falta de adecuación entre las CPD de los marcos referenciales de nivel *supra* para el profesorado de LLEE y las competencias específicas consignadas en la formación inicial de estos especialistas. Una falta de adecuación de la que, sin pretender generalizar, extraemos aspectos conclusivos en torno a dos polos de atención, el académico-formativo y el organizativo-decisional:

A) Desde el polo académico-formativo, se concluye la necesidad de:

- Fortalecer la adecuación de la formación inicial del profesorado de LLEE a las determinaciones europeas que han consensuado las CPD para este colectivo docente. Se reduciría así la distancia entre los niveles *supra* y *macro*, asegurando una lógica vertical subsidiaria.

- Garantizar, desde las Guías Docentes de las Menciones de Lengua Extranjera (Inglés/Francés), la integración de todas las CPD que hoy se demandan para el profesorado especialista. Se aseguraría un perfil de salida debidamente cualificado para gestionar la complejidad de funciones y tareas que le son propias.

- Otorgar un carácter específico a las competencias PVP, CTI, CC y CDP, cuando solo se han reservado para un tratamiento transversal en otras asignaturas. Se contribuiría así a mejorar la necesaria adecuación competencial y a enriquecer el bagaje de *expertise* del futuro profesorado de LLEE.

- Atender al componente deontológico de cada una de las CPD del futuro profesorado de LLEE, en equilibrio y complementariedad con los otros componentes ineludibles de orden cognitivo e instrumental.

B) Desde el polo organizativo-decisional, cabe concluir:

- La obsolescencia de las competencias específicas, que se paliaría con la actualización de las Órdenes Ministeriales y con una reconsideración colegiada de las competencias declaradas en las Guías Docentes de las Menciones de Lengua Extranjera (Inglés/Francés).

- La urgencia de reparar desajustes ya sea de correspondencia asignaturas-competencias; ya sea de cantidad de enunciados en función de la carga crediticia; de distribución inadecuada; de solapamientos competenciales innecesarios; e incluso de denominaciones imprecisas (caso de los términos competencias, subcompetencias, resultados de aprendizaje...)

- La importancia de revisar las formulaciones de los enunciados competenciales, procurando una estabilización terminológica que, sin ambigüedades e imprecisiones, cubra el espectro de las CPD que desde el nivel *supra* se plantean como propias del profesorado de LLEE.

Finalmente, se concluye que la consideración de estas necesidades remediaría

eventuales disfuncionamientos y, desde una toma de decisiones común compartida, agilizaría los procesos de verificación en cascada (ANECA, Comités de titulación, Responsables departamentales, etc.)

### **Perspectivas futuras**

El alcance de este estudio se vería ampliado con la inclusión en la muestra de las asignaturas del Practicum y de las que se orientan a los programas bilingües. De esa forma, la adecuación competencial podría determinarse con mayor precisión al contemplar no solo la formación inicial para la enseñanza *de* LLEE, sino también *en* LLEE. Al igual, constituiría una perspectiva futura dar el salto desde lo que se plantea en las Guías Docentes a lo que se hace en el aula universitaria. Se trataría de contrastar los resultados obtenidos en este trabajo con el grado de adecuación que se obtenga, por medio de encuestas y observaciones, del desarrollo de competencias *in situ*. Al mismo tiempo, podría verificarse si los resultados sobre la atención a los tres componentes competenciales varían respecto de lo previsto a nivel programático.

Asimismo, se aseguraría la transferibilidad añadiendo más universidades públicas a la muestra. Esto ampliaría a su vez las posibilidades de interpretación de los resultados, permitiendo su relación con otros resultados de orden próximo (por ejemplo, pruebas PISA, rankings de calidad y desempeño, etc.)

### **Referencias**

- Andrade, A. I., Candelier, M. y De Carlo, M. (2020). Le rôle des référentiels dans une approche réflexive de formation des enseignants de langues : instruments d'uniformisation ou ressources pour le développement professionnel? *Italiano LinguaDue*, 2, 352-363. <https://doi.org/10.13130/2037-3597/14997>
- Araújo, L., Dinis da Costa, P., Flisi, S. y Soto Calvo, E. (2015) *Languages and Employability*. Publications Office of the European Union. European Commission. Recuperado de: <https://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/handle/JRC97544>
- Bardin, L. (2002). *El análisis de contenido*. Akal.
- Beacco, J. C., Byram, M., Cavalli, M., Coste, D., Egli Cuenat, M., Goullier, F. y Panthier, J. (2016). *Guide for the development and implementation of curricula for plurilingual and intercultural education*. Council of Europe. Recuperado de: <https://rm.coe.int/CoERMPublicCommonSearchServices/DisplayDCTMContent?documentId=09000016806ae621>
- Bleichenbacher, L. (Coord.) (2019). *Teacher competences for languages in education. Conclusions of the project*. European Centre for Modern Languages. Council of Europe. Recuperado de: <https://www.ecml.at/Portals/1/5MTP/Bleichenbacher/CEFRLT-conclusions-EN.pdf?ver=2019-11-29-150323-533>
- Caena, F. (2014). *Supporting teacher competence development for better learning outcomes*. Education and Training. European Commission. Recuperado de:

- <https://www.id-e-berlin.de/files/2017/09/TWG-Teacher-Competences-final2.pdf>
- Camus-Camus, J. y Vergara-Núñez, J. (2023). Curricular and Practical Considerations on Teacher Professional Development in Initial Teacher Training. *Revista Electrónica Educare*, 27(1), 133-152. <https://dx.doi.org/10.15359/ree.27-1.14372>
- Carrasco, E. y De Carlo, M. (2019). ¿Cómo implementar una educación plurilingüe y evaluarla? El ejemplo de la Intercomprensión. *Lenguaje y Textos*, 50, 75-85. <https://doi.org/10.4995/lyt.2019.12004>
- Castro-González, S., Bande, B., Losada, F. y No Pérez, A. (2024). *La investigación cualitativa: el uso de la minería de textos en redes sociales*. Dykinson.
- Centro de Formación del Profesorado en Idiomas (2022). *Plan de formación del profesorado en idiomas*. Dirección General de Innovación y Formación del Profesorado. Consejería de Educación. Junta de Castilla y León. Recuperado de: <http://cfpidiomas.centros.educa.jcyl.es/sitio/upload/PFPI.pdf>
- Child, S. F. J. y Shaw, S. D. (2019). A purpose-led approach towards the development of competency frameworks. *Journal of Further and Higher Education*, 44(8), 1143-1156. <https://doi.org/10.1080/0309877X.2019.1669773>
- Comisión Europea (2020). *Comunicación de la Comisión al Parlamento Europeo, al Consejo, al Comité Económico y Social Europeo y al Comité de las Regiones relativa a la creación del Espacio Europeo de Educación para 2025*. Bruselas, 30.9.2020 COM(2020) 625 final.
- Comisión Europea/EACEA/Eurydice (2021). *El profesorado en Europa: Carreras, desarrollo y bienestar*. Informe Eurydice. Oficina de Publicaciones de la Unión Europea. Recuperado de: <https://www.libreria.educacion.gob.es/libro/el-profesorado-en-europa-carreras-desarrollo-y-bienestar-informe-eurydice-175584/>
- Comisión Europea/EACEA/Eurydice (2023). *Cifras clave de la enseñanza de lenguas en los centros escolares de Europa – Edición 2023, Informe Eurydice*, Oficina de Publicaciones de la Unión Europea. Recuperado de: <https://www.libreria.educacion.gob.es/libro/cifras-clave-de-la-ensenanza-de-lenguas-en-los-centros-escolares-de-europa-edicion-2023-181585/>
- Consejo de Europa (2020). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. Volumen complementario*. Servicio de publicaciones del Consejo de Europa. Recuperado de: [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/marco\\_complementario/mcer\\_volumen\\_complementario.pdf](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco_complementario/mcer_volumen_complementario.pdf)
- Consejo Europeo (2021). *Resolución del Consejo relativa a un marco estratégico para la cooperación europea en el ámbito de la educación y la formación con miras al Espacio Europeo de Educación y más allá (2021-2030) (2021/C 66/01)*. Recuperado de: [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:32021G0226\(01\)&from=ES](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:32021G0226(01)&from=ES)
- Council of Europe (2022). *The importance of plurilingual and intercultural education for democratic culture*. Recommendation CM/Rec(2022)1 adopted by the

- Committee of Ministers of the Council of Europe on 2 February 2022 and explanatory memorandum. Council of Europe. Recuperado de: <https://rm.coe.int/prems-013522-gbr-2508-cmrec-2022-1-et-expose-motifs-couv-a5-bat-web/1680a967b4ECML>
- CRUE (2024). *Código de Universidades*. Catálogo de Publicaciones de la Administración General del Estado. Boletín Oficial del Estado.
- de Ketele, J. M. (2008). Enfoque socio-histórico de la competencia en la enseñanza. *Profesorado. Revista currículum y formación del profesorado*, 12(3), 1-10. <https://revistaseug.ugr.es/index.php/profesorado/article/view/20487/19964>
- de Verdalle, L., Vigour, C. y Le Bianic, T. (2012). S'inscrire dans une démarche comparative: Enjeux et controverses. *Terrains & travaux*, 21, 5-21. <https://doi.org/10.3917/tt.021.0005>
- Elliott, R. y Timulak, L. (2021). *Essentials of descriptive-interpretive qualitative research: A generic approach*. American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/0000224-000>
- European Commission (2019). *Key competences for lifelong learning*. Publications Office of the European Union. Recuperado de: <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/297a33c8-a1f3-11e9-9d01-01aa75ed71a1/language-en>
- Garrote, M. (2019). *Didáctica de segundas lenguas y lenguas extranjeras en Educación Infantil y Primaria*. Ediciones Paraninfo.
- González-Piñeiro, M., Guillén, C. y Vez, J. M. (2010). *Didáctica de las lenguas modernas: competencia plurilingüe e intercultural*. Síntesis.
- Goullier, F., Carré-Karlinger, C., Orlova, N. y Roussi, M. (2020). *Portafolio europeo para maestros de Educación Infantil. Las dimensiones plurilingüe e intercultural*. Centro Europeo de Lenguas Modernas. Consejo de Europa. Recuperado de: <https://www.ecml.at/Portals/1/documents/ECML-resources/pepelin-ES.pdf?ver=2020-11-10-101413-883>
- Grin, F. (2020). Operationalizing 'diversity' for language policy: Meeting sociolinguistic and ethical challenges. In Y. Peled y D. M. Weinstock (eds.), *Language Ethics* (pp. 117-145). McGill-Queen's University Press.
- Hálasz, G. y Looney, J. (2019). Teacher professional competences and standards. Concepts and implementation. *European Journal of Education*, 54(3), 311-314. <https://doi.org/10.1111/ejed.12351>
- Harden, T., Witte, A. y Köhler, D. (2006). *The concept of progression in the teaching and learning of foreign languages*. Peter Lang.
- INCUAL (2015). *Sistema Nacional de Cualificaciones y Formación Profesional*. Instituto Nacional de las Cualificaciones. Gobierno de España. Recuperado de: <https://incual.educacion.gob.es/documents/35348/0/folleto+incual+2015+castellano.pdf/5133553e-66c6-4e93-8a40-9120626657a0>
- Instituto Cervantes (2018). *Las competencias clave del profesorado de lenguas segundas y extranjeras*. Recuperado de: [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/competencias/competencias\\_profesorado.pdf](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/competencias/competencias_profesorado.pdf)

- Junta de Castilla y León (2023). *Modelo de competencias profesionales docentes*. Centro Superior de Formación del Profesorado. Recuperado de: [http://csfp.centros.educa.jcyl.es/sitio/upload/Modelo\\_Competiciones\\_Profesionales\\_Docentes\\_Actualizacion\\_2023.pdf](http://csfp.centros.educa.jcyl.es/sitio/upload/Modelo_Competiciones_Profesionales_Docentes_Actualizacion_2023.pdf)
- Kohnke, L. (2021). Professional development and ICT: English language teachers' voices. *Online Learning*, 25(2), 36-53. <https://doi.org/10.24059/olj.v25i2.2228>
- Leví-Orta, G. C. y Ramos-Méndez, E. (2013). Componentes de las competencias en los nuevos grados de algunas universidades españolas. *Revista de Educación*, 362, 623-658. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2013-362-244>
- Lichtman, M. (2023). *Qualitative research in education: A user's guide*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003281917>
- LOMLOE (2020). *Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación* («BOE» núm. 340, de 30 de diciembre de 2020).
- Ministère de l'Éducation du Québec. (2020). *Référentiel de compétences professionnelles: profession enseignante*. Gouvernement du Québec. Recuperado de: [https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/adm/min/education/publications-adm/devenir-enseignant/referentiel\\_competiciones\\_profesionnelles\\_profession\\_enseignante.pdf](https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/adm/min/education/publications-adm/devenir-enseignant/referentiel_competiciones_profesionnelles_profession_enseignante.pdf)
- Ministerio de Educación y Formación Profesional (2022). *Documento para debate 24 propuestas de reforma para la mejora de la profesión docente*. Gobierno de España. Recuperado de: <https://educagob.educacionfpydeportes.gob.es/dam/jcr:adf4f050-9832-4a88-9cd2-96cd3519c664/documento-de-debate-24-propuestas-de-reforma-profesi-n-docente.pdf>
- Orden ECI/3857/2007, de 27 de diciembre, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Maestro en Educación Primaria («BOE» núm. 312, de 29 de diciembre de 2007).
- Parent, F., De Ketele, J. M., Gooset, F. y Reinaerts, M. (2020). Taxonomie de l'approche par compétences intégrée au regard de la complexité. Contribution critique à la santé publique. *Trema, Revue Internationale en Sciences de la education et didactique*, 54. <https://doi.org/10.4000/trema.5907>
- Paricio, J. (2020). "Diseño por competencias" ¿era esto lo que necesitábamos? *REDU - Revista de Docencia Universitaria*, 18(1), 47-70. <https://doi.org/10.4995/redu.2020.13205>
- Perrenoud, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar. Invitación al viaje*. Graó.
- Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales («BOE» núm. 260, de 30/10/2007).
- Real Decreto 1027/2011, de 15 de julio, por el que se establece el Marco Español de Cualificaciones para la Educación Superior («BOE» núm. 185, de 3 de agosto de 2011).
- Real Decreto 1594/2011, de 4 de noviembre, por el que se establecen las especialidades docentes del Cuerpo de Maestros que desempeñen sus funciones en las etapas de Educación Infantil y de Educación Primaria reguladas en la Ley

- Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. («BOE» núm. 270, de 9 de noviembre de 2011).
- Real Decreto 822/2021, de 28 de septiembre, por el que se establece la organización de las enseñanzas universitarias y del procedimiento de aseguramiento de su calidad. («BOE» núm. 233, de 29 de septiembre de 2021).
- Rey, B. (2014). En torno a las palabras: "Competencia" y "competencia profesional". *Propuesta educativa*, 42, 28-38. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/4030/403041713004.pdf>
- Sarmiento Campos, J. A., Cid Sabucedo, A. y Pérez Abellás, A. (2011). Referencial, un instrumento para la evaluación y acreditación de las competencias desarrolladas a través del Practicum del Máster de Secundaria. *REDU - Revista de Docencia Universitaria*, 9(2), 11-33. <https://doi.org/10.4995/redu.2011.6155>
- Sanz-Trigueros, F. J. y Guillén, C. (2021). *Desarrollo profesional docente y capacidad de adaptación. Un marco estratégico en la cualificación del sector de especialistas de la enseñanza bilingüe*. Ediciones Universidad de Valladolid.
- Tardif, J. (2017). Des repères conceptuels à propos de la notion de compétence, de son développement et de son évaluation. En M. Poumay, J. Tardif y F. Georges (Eds.), *Organiser la formation à partir des compétences* (pp. 15-37). De Boeck Supérieur.
- Valle, J. M., Manso, J., Sánchez Tarazaga, L. y Neubauer, A. (2022). *Competencias profesionales docentes. Orientaciones para el profesorado del futuro*. Consejo Escolar de la Comunidad de Madrid. Vicepresidencia, Consejería de Educación y Universidades. Recuperado de: <https://gestiona3.madrid.org/bvirtual/BVCM050623.pdf>
- Valle, J. M., Manso, J. y Sánchez-Tarazaga, L. (2023). *Competencias profesionales docentes. EL MODELO 9:20*. Narcea.
- Verdía, E. (2016). ¿Por qué y para qué describir las competencias de los profesores de español? En M. Á. Lamolda (Comp.) y O. Cruz (ed.), *La formación y competencias del profesorado de ELE. XXVI Congreso Internacional de ASELE* (pp. 37-53). Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera. Recuperado de: [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/asele/pdf/26/26\\_0037.pdf](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/26/26_0037.pdf)
- Zambrano-Valencia, J. D. y Caro, M. Á. (2024). Diferencias entre maestro, profesor y docente: Tensiones etimológicas y perfiles didácticos. *Sophia*, 20(1). <https://doi.org/10.18634/sophiaj.20v.1i.1216>

## **Anexo**

### **Enumeración por orden alfabético de las universidades seleccionadas para la muestra**

Universidad Complutense de Madrid  
Universidad de Barcelona  
Universidad de Cantabria  
Universidad de Castilla-La Mancha  
Universidad de Extremadura  
Universidad de Granada, Campus de Ceuta  
Universidad de Granada, Campus de Melilla  
Universidad de La Rioja  
Universidad de las Islas Baleares  
Universidad de Las Palmas de Gran Canaria  
Universidad de Murcia  
Universidad de Oviedo  
Universidad de Salamanca  
Universidad de Santiago de Compostela  
Universidad de Sevilla  
Universidad de Valencia  
Universidad de Zaragoza  
Universidad del País Vasco  
Universidad Pública de Navarra