

Perspectivas de profesionalización de los docentes de lenguas extranjeras en el contexto español, desde las determinaciones europeas

CARMEN GUILLÉN DÍAZ & FRANCISCO JAVIER SANZ TRIGUEROS
Universidad de Valladolid

Abstract

Due to the responsibilities that we assume as university trainers of teachers *of* and *in* foreign languages, the references of teaching professional competences disseminated in curricular organizational levels of European international, national and regional order, are addressed. In accordance with the determinations on the continuing professional development of these teachers and the procedures of qualification and accreditation of professional competences of every individual, the relevance of conceiving and elaborating a *specific sectoral framework* is emphasized. It is about a *meta-framework* derived from the specifications of the *European Qualifications Framework for Lifelong Learning*.

Key words: continuing professional development, sectoral policies, qualifications, meta-framework.

1. Consideraciones previas

Con el objetivo último de contribuir a las acciones planteadas en los sucesivos marcos estratégicos de *Educación y Formación* (E&F, 2020) del Consejo de Europa, y para los contextos y agentes que intervienen en la formación de docentes que se ocupan, de una u otra forma, de la enseñanza/aprendizaje de lenguas extranjeras (LE), el contenido de este capítulo se organiza en torno a dos factores subsecuentes:

a) Las demandas socio-políticas e institucionales generadas en torno al desarrollo de la competencia 2. Comunicación en lenguas extranjeras (LE)¹, estimada clave para todos los ciudadanos europeos, por cuanto que está dotada de grandes potencialidades y, como se subrayó en el Consejo europeo de Barcelona en marzo de 2002, especialmente vinculada a la empleabilidad.

Entendiendo que esta competencia clave se ha de desarrollar y mantener a lo largo de la vida, se ha constituido en un área prioritaria de la cooperación europea, como parte del Objetivo estratégico 2: Mejorar la calidad y la eficacia de la educación y la formación. Se ha confiado a los sistemas de educación y formación nacionales, para todos los niveles, desde la Educación Infantil hasta la Educación Superior, y viene siendo objeto de regulación mediante disposiciones oficiales de diverso rango.

Para ello, paralelamente, se establece que «es necesario garantizar una docencia de alta calidad, ofrecer una formación inicial del profesorado adecuada, así como un desarrollo

¹ Ver Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo de 18 de diciembre de 2006, sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente.

profesional continuo de profesores y formadores y hacer de la docencia una opción atractiva de carrera» (E&F, 2020:4).

b) La consecuente atención a las dimensiones socio-académica y personal de los docentes que se ocupan de la enseñanza/aprendizaje de LE, (Sanz Trigueros, 2014), cuyo papel crucial participa plenamente del que ya se ha puesto de manifiesto en diversos estudios de la Red Eurydice² sobre los docentes en general.

Cabe además destacar el informe publicado por la OECD (2005), *Teachers Matter. Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers*³, para dar cuenta de las políticas públicas respecto a ellos, de su preparación, su trabajo, su acceso a la profesión docente, su selección, su vida profesional.

En este mismo orden de cosas, el Consejo de Educación y la Comisión Europea (European Commission, 2005) elaboraron el conjunto de principios europeos comunes en materia de competencias y cualificaciones docentes, para su consideración en los Estados miembros. En ello se incide cuando leemos, en la Resolución del Parlamento europeo (2008) sobre *Mejorar la calidad de la formación del profesorado*, que se:

5. Alienta la promoción de un desarrollo profesional continuo y coherente para los profesores a lo largo de su carrera; recomienda que todos los profesores tengan regularmente oportunidad, desde el punto de vista académico, laboral y económico, (...) de mejorar y actualizar sus competencias y cualificaciones, así como sus conocimientos pedagógicos; considera que estas oportunidades de formación deberían estructurarse de manera que las cualificaciones sean reconocidas en todos los Estados miembros (p. 16).

Se concibe que el desarrollo profesional está al servicio de este compromiso mundial que es la Educación, sobre la cual Jacques Delors precisó en su momento que es «un atout indispensable pour permettre à l'humanité de progresser vers les idéaux de paix, de liberté et de justice sociale» (Delors, 1996:9).

Este enunciado bien podría convertirse en un lema para todo individuo, ante los desafíos sociales, económicos culturales y tecnológicos, entre otros, siempre evolutivos y cambiantes.

² Consultar en <https://www.mecd.gob.es/educacion/mc/redie-eurydice/estudios-informes/eurydice/estudios.html#ancla00-1>

³ En el que han intervenido 25 países.

2. Profesionalización, desarrollo profesional de los docentes de lenguas extranjeras y políticas sectoriales europeas

Desde nuestra posición como formadores en la Enseñanza Superior, se nos remite así a dos conceptos clave de amplio espectro socio-económico e institucional como son: la *profesionalización y el desarrollo profesional docente continuo*. Bajo su carácter procesual y según las etapas de la carrera profesional, se espera la adquisición de competencias por la experiencia, es decir, en el desempeño de las funciones y tareas docentes (Huberman, 1989; Riopel, 2006).

Castellotti & De Carlo (1995), para el ámbito de la Didáctica de las Lenguas-Culturas, nos permiten percibir que las tres etapas que proponen están vinculadas a los sistemas del organismo conductual y de la personalidad propios de cada docente, por cuanto que dichas etapas se desarrollan en el seno de medidas, planes y acciones formativas institucionales. Lo cual tiene lugar a través de la red de centros de *formación e innovación*, mediante cursos, talleres, proyectos de formación en las escuelas, proyectos de innovación e investigación y autoformación⁴ que, indudablemente, demandan la determinación individual a participar, desde la implicación y el compromiso con la profesión. Al respecto disponemos de un conjunto de documentos que exponen los principales puntos fuertes y débiles del sistema de educación y formación, abarcando la profesión docente. Accedemos al más reciente que corresponde a España en Comisión Europea (2017), bajo el título *Monitor de la Educación y la Formación de 2017. España*⁵.

Ponemos el énfasis en que esta problemática de la profesionalización de los docentes es internacional y que, genéricamente, es considerada en la perspectiva de asegurar tanto un estatus y perfil profesional específico, como a su vez la empleabilidad en términos de integración e inserción profesional en cada situación docente contractual. Sobre todo en esta época crucial, en la que la diversificación de la oferta de LE, carente de espacios y tiempos –en los niveles obligatorios y post-obligatorios–, ha dado lugar a la adopción de uno de los enfoques innovadores de mayor impacto, descrito en el Appendix V. Learning methods and activities por Beacco, Byram *et al.* (2015:187).

⁴ Así se expone en el documento de revisión de la Comisión Europea, para el período 2009-2011. *Analysis of the implementation of the strategic framework for European cooperation in education and training (ET2020) – Country analysis*. Brussels, 20.12.2011-SEC(2011) 1608 final.

⁵ Disponible en https://ec.europa.eu/education/sites/education/files/monitor2017-es_es.pdf

Se trata de CLIL/EMILE⁶, para cuya implementación el docente es la gran especificidad. Es un docente *de y en* LE –*bivalente*–, del que Duverger (2005) indica que es un docente bilingüe de Disciplina No Lingüística (DNL), a quien considera *inventado /invitado*. Se podría categorizar como perteneciente a un sector profesional docente *emergente híbrido*, que parece no estabilizado o normalizado aún.

Lo echamos en falta en la clasificación de European Skills/Competences, qualifications and Occupations (ESCO, 2012)⁷, pues en la ocupación Profesionales científicos e intelectuales y en el sub-grupo número 23. Teaching professionals, aparecen clasificaciones que no aluden a ese perfil; tales como: 2.3.1. University and higher education teachers; 2.3.2. Vocational education teachers; 2.3.3. Secondary education teachers; 2.3.4 Primary school and early childhood teachers; 2.3.5. Other teaching professionals.

Y sucede que esta profesionalización, asociada desde la Sociología de las profesiones a formación, capacitación, aprender en el puesto de trabajo, cualificación, etc., y abordada por expertos como Bourdoncle (1991, 2000), Lang (1999), y Wittorski (2007), sitúa a todo docente como un producto social esperado, fuertemente determinado por las recomendaciones y líneas comunes derivadas de las políticas sectoriales de la Comisión Europea⁸, en estrecha interdependencia y complementariedad.

Se necesitan políticas coherentes, en función de las demandas generadas en los diversos contextos de E&F a los que se ha trasladado el interés y la plusvalía de todo dispositivo de enseñanza de LE. Y, como ocurre para cualquier otra profesión, para este sector de docentes que nos ocupa, se trata de políticas no solo articuladas en torno a la formación inicial, (formación de nivel superior, según la Clasificación Internacional Normalizada de la Educación CINE⁹), sino además y conforme a los principios de la European Commission (2005), en torno a la formación continua. Se apela al paradigma del «*Aprendizaje a lo largo de la vida*» que, en una perspectiva personal, social y/o

⁶ Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lengua Extranjera, al que corresponde en español la sigla AICLE.

⁷ Esta clasificación multilingüe forma parte de la Estrategia Europa 2020 y es objeto de sucesivas versiones. Utiliza las correspondencias con la Clasificación Internacional Uniforme de Ocupaciones (CIUO).

⁸ Ver en: <http://www.europarl.europa.eu/atyourservice/es/displayFtu.html?ftuId=theme5.html>

⁹ Adoptada por la UNESCO, como referencia para clasificar/organizar los programas educativos, titulaciones y certificaciones en niveles de formación logrados (Desde el nivel pre-elemental, a doctorado).

profesional, se contempla como un principio organizativo de la E&F y como un objetivo prioritario¹⁰.

Nos afectan como formadores universitarios, sobre todo la política sectorial 5.13.6. relativa a la Política lingüística, y la política sectorial 5.13.4 relativa a la Educación Superior, por cuanto que:

- Se considera *a priori* el multilingüismo societal como un valor y un compromiso común¹¹, y el plurilingüismo para cada individuo como una necesidad socio-política, para la movilidad y el empleo. Lo cual se traduce en el desafío de la política lingüística educativa promovida por el Consejo de Europa¹²; a saber, el desarrollo de una competencia plurilingüe e intercultural.

- Es urgente, por una parte, satisfacer la necesidad de contar con especialistas de la enseñanza altamente cualificados que sean capaces de crear condiciones eficaces para la atención al desarrollo del plurilingüismo; y, por otra parte, dotar de una legitimidad profesional a ese sector de docentes *de y en* LE, por el reconocimiento y certificación de sus cualificaciones.

Son pues éstos, candidatos a la validación de sus aprendizajes en formación continua (VET), y por la experiencia en el puesto de trabajo docente (VAE), conforme a los correspondientes procesos/procedimientos de cualificación: reconocimiento, validación, evaluación, acreditación, y certificación y registro, derivados de las determinaciones europeas al respecto, que ya se han establecido para muchas otras profesiones incluidas en títulos de Formación profesional (para las que forman parte en nuestro contexto nacional del Catálogo nacional de Cualificaciones Profesionales)¹³.

¹⁰ Marcado por etapas importantes desde la introducción del concepto de *educación permanente* (Consejo de Europa, 1970), pasando por la declaración del Año europeo de la E&F a lo largo de toda la vida en 1996. Su definición se encuentra en el Glosario publicado por el Centre européen pour le développement de la formation professionnelle (CEDEFOP, 2008:123).

¹¹ Así se contextualiza cronológicamente por las estrategias de la Comisión Europea para la promoción del multilingüismo en la unión Europea (2005) y por las Conclusiones del Consejo sobre multilingüismo (2014).

¹² En las Recomendaciones del Consejo Europeo de Barcelona, 2002, se plantea que al término de la enseñanza obligatoria cada escolar ha de poder dominar la lengua propia más otras dos.

¹³ Real Decreto 1224/2009, de 17 de julio, de reconocimiento de las competencias profesionales adquiridas por experiencia laboral (Boletín Oficial del Estado número 205, de 25 de agosto de 2009. Referencia: BOE-A-2009-13781. Tiene sus referencias en la Ley Orgánica 5/2002, de 19 de junio, de las Cualificaciones y de la Formación Profesional.

La atención a las cualificaciones de estos docentes tiene, pues, su referente en el *Marco Europeo de Cualificaciones para el Aprendizaje Permanente –EQF/MEC*¹⁴, (Comisión Europea, 2008), que está configurado por 8 niveles mediante descriptores relativos a: conocimientos, destrezas/capacidades y competencias. Conocimientos que se describen como teóricos y/o fácticos; las destrezas como cognitivas y prácticas; y las competencias en términos de responsabilidad y autonomía. A partir de éste, se han ido concibiendo y elaborando *marcos de cualificaciones nacionales* y, a su vez a partir de ellos, *marcos sectoriales específicos*, considerados necesarios para los individuos en el ejercicio de una profesión. Todo ello para contribuir a la transparencia, la coherencia vertical y horizontal y la transferibilidad de las cualificaciones profesionales y acreditación de competencias.

3. Hacia un *metamarco* para los docentes *de y en* lenguas extranjeras

Se espera que, como formadores universitarios, orientemos nuestra responsabilidad y acciones a apoyar y revalorizar el estatus y perfil profesional de los docentes *de y en* LE, a atender sus cualificaciones profesionales para un reconocimiento socio-académico efectivo.

Con esta perspectiva, nos aproximamos a *los documentos referenciales* procedentes de las determinaciones europeas, que se inscriben en la lógica de las competencias docentes. Tales referenciales, que se inscriben en la tradición de las *competencias para enseñar*, instaurada desde hace varias décadas por autores de diversos ámbitos como Philippe Perrenoud, Antoine de la Garanderie, Philippe Meirieu, Francisco Imbernon entre otros, no son instrumentos reservados a expertos. Son más bien medios para los profesionales comprometidos en construir un estatus, un perfil profesional europeo docente común, compartido. Tienen su base en los principios que encontramos en el documento ya citado, European Commission (2005), y subsidiariamente implican a los contextos nacionales, regionales y locales.

Como se desprende del EQF-MEC, de alguna manera se convierten en esos *marcos sectoriales específicos*, en los que las distintas categorías que los configuran se describen en términos de conocimientos y competencias diversas que los docentes deben poseer, porque sustentan su toma de decisiones relativas a la enseñanza.

¹⁴ Creado por Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo, de 23 de abril de 2008, (DO C 111 de 6.5.2008, pp. 1-7).

En este orden de cosas, para delimitar los componentes específicos competenciales de un docente *de y en* LE, indagamos en las 50 propuestas recogidas por el Proyecto *Towards a common European framework of reference for language teachers* del Centro Europeo de Lenguas Modernas (ECML/CELV), correspondiente al programa 2016-2019 y, de forma particular, en las publicadas en los últimos años con carácter general para los docentes de lenguas. A título ilustrativo podemos citar:

Del nivel organizativo curricular de orden internacional

- *The European Profile for Language Teacher Education* (Kelly et al., 2004), de 40 elementos.
- *The European Profiling Grid* (EAQUALS, 2013)¹⁵ version 2.0 de 8 niveles y 36 componentes.
- *The EAQUALS Framework for Language Teacher Training and Development* (EAQUALS, 2016).

Del nivel organizativo curricular de orden nacional

- *Las competencias clave del profesorado de lenguas segundas y extranjeras* (Instituto Cervantes, 2012).

E incluso, del nivel organizativo curricular de orden regional

- *Modelo de Competencias profesionales del profesorado* (Junta de Castilla y León, 2012).

Y, aún podemos citar el que presenta un carácter específico para los docentes CLIL/EMILE/AICLE:

- *The European Framework for CLIL Teacher Education* (Frigols Martín, Marsh, Mehisto y Wolff, 2011).

De la revisión de ese repertorio de referenciales, observamos proximidades y distancias e identificamos en todos ellos un área de competencias específicas, un componente común «*values*», que, en términos más o menos parecidos, hace referencia a la capacidad de gestión del propio desarrollo profesional. En él se aloja el compromiso

¹⁵ Ver en <http://egrid.epg-project.eu/> Desarrollado en 2005–2006 por Brian North y Galya Mateva como una herramienta para el perfil de docentes que trabajan en los centros acreditados EAQUALS.

profesional y personal con la profesión¹⁶, la comprensión de la importancia del aprendizaje a lo largo de la vida, la construcción y reconstrucción permanente de la profesionalización, a través de factores como la responsabilidad y la autonomía.

Nos confrontamos así ante el hecho de que no es solo cuestión de creer en los paradigmas centrados en los conocimientos y destrezas/capacidades, sino además y con cierta prioridad en el *saber de la persona en desarrollo*, el cual depende en gran medida de la capacidad de adaptación. Tomada ésta en el sentido del potencial estructural individual, sus elementos dan cuenta del saber evolucionar e implicarse un proceso permanente de formación y autoformación.

Entendiendo que no se trata de la simple adaptación a las situaciones de aula derivada de la reflexión en la acción que ha postulado Donald A. Schön, sino más bien de la capacidad de adaptación en una perspectiva de productividad socio-académica y personal, sus rasgos son altamente profesionalizadores para el docente *de y en* LE que nos ocupa. Es por lo que, estamos en la vía de determinar *los parámetros de un metamarco*, cuya estructura suponga la confluencia de las etapas de la vida profesional y la ampliación y actualización del concepto de capital humano que subyace a esa capacidad.

Pretendemos elaborar, en el seno de la organización y regulación del sector profesional de especialistas de la enseñanza *de y en* LE, un instrumento de comunicación y diálogo ente los agentes implicados en su desarrollo profesional, para ante todo:

- debatir sobre esta profesión;
- dar cuenta de las funciones y tareas emergentes y controvertidas que conciernen actualmente a los docentes implicados en los programas AICLE/CLIL/EMILE;
- proporcionar, como promueve al respecto la Comisión Europea, un dispositivo que facilite la relación de unos marcos de cualificaciones con otros, de unas cualificaciones con otras que se localizan en otros marcos.

¹⁶ Objeto de investigaciones significativas: la de Hopkins, D., & Stern, D. (1996), financiada por la OCDE y la de Louis, K. (1998), en donde identifica ese compromiso como una de las características principales en profesores de Secundaria.

4. Algunos aspectos conclusivos

En el seno de estos planteamientos, podemos exponer que:

- La retroalimentación recibida de los formadores universitarios por pensar, debatir e identificar aspectos emergentes en estas áreas/ zonas competenciales, como es el caso de los «*values*», ha sido de gran importancia en la propuesta que estamos elaborando.

-Un *metamarco*, destinado en particular a los docentes que nos ocupan, es un *dispositivo profesionalizador* tanto para un proceso individual como colectivo de desarrollo profesional; es un *instrumento de acompañamiento y orientación* de calidad para los agentes institucionales a quienes corresponda atender el desarrollo profesional continuo; y, puede llegar a ser un *medio* de estabilización y normalización que haga posible en este sector profesional docente, la comparabilidad y transparencia tan necesarias a nivel nacional e internacional.

Referencias

- Bourdoncle, R. (1991). La professionnalisation des enseignants. Analyses sociologiques anglaises et américaines I. La fascination des professions. *Revue Française de Pédagogie*, 94. Paris: E.N.S. Éditions, pp. 73-91.
- Bourdoncle, R. (2000). Professionnalisation, formes et dispositifs. *Recherche et Formation pour les professions de l'éducation*, 35. Paris: INRP, pp. 117-132.
- Beacco, J.-Cl., & Byram, M. *et al.* (2015). *Guide for the development and implementation of curricula for plurilingual and intercultural education*. Strasbourg: Language Policy Unit Division for Education Policy Education Department Directorate of Democratic Citizenship and Participation DGII - Directorate General of Democracy Council of Europe.
- Castellotti, V. & De Carlo, M. (1995). *La formation des enseignants de langue*. Paris: CLE International.
- Comisión Europea (2005). *Hacia un marco europeo de cualificaciones para el aprendizaje a lo largo de la vida*. [Documento de trabajo de la Comisión Europea. Referencia: SEC (2005) 957, Bruselas, 8 de julio de 2005].
- Comisión Europea (2008). *El Marco Europeo de Cualificaciones para el aprendizaje permanente (EQF-MEC)*. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas.
- Cort, P., & Härkönen, A. (2004). *PROFF – Professionalisation of VET teachers for the future*. Luxembourg: Cedefop-Office des Publications.
- Delors, J. (1996). *L'éducation: un trésor est caché dedans. Rapport à L'UNESCO de la Commission Internationale sur l'Éducation pour le vingt et unième siècle*. Paris: Odile Jacob-UNESCO.
- Duverger, J. (2005). *L'enseignement en classe bilingue*. Paris: Hachette.
- E&F 2020. *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 (2009/C 119/02)*. [Diario Oficial de la Unión Europea, 119, de 28.5.2009, p. 2-10].
- ESCO (2012). *Clasificación europea de Capacidades/ Competencias, Cualificaciones y Ocupaciones (ESCO)*. Luxembourg: Publications Office of the European Union. European Commission.
- European Commission (2005). *Common European Principles for Teacher Competences and Qualifications*. Brussels: European Commission. Directorate-General for Education and Culture (DGEAC). Comisión Europea. Recuperado el 15 de mayo de 2017 de http://www.sec-educoop.net/education_in/pdf/01-fr_principles_en.pdf
- Hopkins, D., & Stern, D. (1996). Quality teachers, quality schools: International Perspectives and Policy Implications. *Teaching and Teacher Education. An International Journal of Research and Studies*, (12)5. Callaghan, New South Wales (Australia): University of Newcastle (co-eds.), pp. 501-517.

- Huberman, M. (1989). The professional life cycle of teachers. *The Teachers College Record*, 91(1). Columbia University: TCRecord, pp. 31-57.
- Lang, V. (1999). *La professionnalisation des enseignants*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Louis, K. (1998). Effects of Teacher Quality of Work Life in Secondary Schools on Commitment and Sense of Efficacy. *School Effectiveness and School Improvement, An International Journal of Research, Policy and Practice* (9)1, United Kingdom: Taylor&Francis, pp.1-27.
- OECD (2005). *Teachers Matter. Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers*. Paris: OCDE. Disponible en <http://dx.doi.org/10.1787/9789264018044-en>
- Parlamento europeo (2008). INFORME sobre *Mejorar la calidad de la formación del profesorado* (2008/2068(INI). Comision de Cultura y Educación. Ponente: Maria Badia i Cutchet. Disponible en <http://www.europarl.europa.eu/sides/getDoc.do?pubRef=-//EP//TEXT+REPORT+A6-2008-0304+0+DOC+XML+V0//ES>
- Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo de 18 de diciembre de 2006, sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente (2006/962/CE). [Diario Oficial de la Unión Europea, L/394, de 30.12.2006, p.10-18].
- Riopel, M.-C. (2006). *Apprendre à enseigner: une identité professionnelle à développer*. Québec: Presses Université Laval.
- Sanz Trigueros, F.J. (2014). *La profesionalización del docente de lenguas extranjeras en el espacio europeo. la autoeficacia percibida, factor del desarrollo profesional*. Trabajo Fin de Master Investigación Aplicada a la Educación. Universidad de Valladolid. Valladolid (España). Disponible en <https://uvadoc.uva.es/bitstream/10324/7907/1/TFM-G%20366.pdf>
- Wittorski, R. (2007). *Professionnalisation et développement professionnel*. Paris: L'Harmattan.