

Naturaleza de las expectativas competenciales logradas por docentes en formación inicial para la enseñanza temprana del inglés

FRANCISCO JAVIER SANZ-TRIGUEROS

CARMEN GUILLÉN-DÍAZ

Universidad de Valladolid

Received: 14 Junio 2022 / Accepted: Diciembre 2022

DOI: <https://doi.org/10.30827/portalin.vi39.25141>

ISSN paper edition: 1697-7467, ISSN digital edition: 2695-8244

RESUMEN: Atendiendo a las lógicas de profesionalización y acompañamiento asumidas por los formadores universitarios, este estudio explora la naturaleza de las expectativas competenciales logradas por estudiantes del Grado en maestro/maestra de Educación Infantil que van a ocuparse de la enseñanza temprana del inglés. Movilizando la toma de conciencia instrumentada por el *Portafolio Europeo para maestros de Educación Infantil* (Goullier et al., 2015; 2020), las informaciones son obtenidas de una muestra significativa de cuatro promociones de esos futuros docentes. El tratamiento analítico se lleva a cabo con la técnica del análisis de contenido temático y por medio de categorización, adoptando un enfoque descriptivo-interpretativo. Los resultados, por el grado de importancia atribuida a los campos de competencias docentes establecidos a escala europea, y desde la caracterización semántica de las manifestaciones sobre sus propias competencias docentes, anticipan el panorama de un perfil profesional con desequilibrios entre los campos competenciales. Revelan focos críticos relativos al elemento lingüístico-cultural clave en una enseñanza temprana del inglés, así como líneas de remediación reductoras de incertidumbres de los formadores universitarios para gestionar acciones formativas adaptadas y optimizar el proceso de desarrollo profesional de los especialistas.

Palabras clave: acompañamiento, enseñanza de lenguas, expectativas competenciales logradas, formación de docentes, toma de conciencia.

Nature of competence expectations achieved by pre-service teachers for EFL teaching at early ages

ABSTRACT: This article deals with the nature of the competence expectations achieved by future teachers of EFL at early ages, in accordance with the rationale of professionalism and career guidance. The awareness instrumented by the European Portfolio for Pre-primary Educators (Goullier et al., 2015; 2020) is elicited. The utterances given by a significant sample composed of future EFL teachers of four different years are analysed through thematic content analysis and through categorization by adopting a descriptive-interpretive approach. The results are interpreted according to the degree of importance attributed to the domains and fields of competences established at European level, taking into account the semantic characterization of the corpus of statements with regards to the professional skills. In so doing, the results anticipate the panorama of a professional profile with imbalances between the fields of competence. In this sense, critical key issues are found regarding the undeniable

linguistic and cultural element in early EFL teaching. Furthermore, the results hint remediation lines, which may reduce uncertainties of university trainers to manage adapted training actions and optimise the professional development of EFL teachers.

Key Words: achieved competence expectations, competency-based teacher education, conscious awareness, foreign language teaching, guidance programs.

1. INTRODUCCIÓN

La promoción del desarrollo de una competencia multilingüe (European Commission, 2019) –institucional y didácticamente considerada *competencia comunicativa plurilingüe e intercultural* (Beacco et al., 2016; González Piñeiro, Guillén Díaz y Vez, 2010)–, para todos los individuos, desde los primeros niveles de escolarización y a lo largo de la vida, ha determinado la presencia del inglés en Educación Infantil, aunque con debates sobre su adecuación y pertinencia. Según el informe European Commission/EACEA/Eurydice (2017), se pospone para niveles superiores en países como Finlandia, Gales, Hungría, Irlanda del norte e Islandia.

En España, la introducción de una lengua extranjera para escolares de 3-6 años se reguló a partir de 1999, inscribiendo el desarrollo lingüístico y cultural en una perspectiva educativa. Supuso un hito, con sucesivas disposiciones oficiales para los niveles estructurales y organizativos de orden curricular (*macro* y *meso*), y con experiencias positivas de programas experimentales (Ortega Martín, Hughes y Madrid [Eds.], 2018). Desarrollados estos en varios tipos de centros con Programa Educativo Bilingüe (convenio con el *British Council*), Sección Bilingüe/Lingüística AICLE/CLIL/EMILE, etc., traducen un incremento del compromiso institucional y social. Así se expone, por ejemplo, en Laorden Gutiérrez y Peñafiel Pedrosa (2010) sobre la Comunidad Autónoma de Madrid; en Lasagabaster y Ruiz de Zarobe (Eds.) (2010) sobre otras Comunidades; y, recientemente desde el Ministerio de Educación y Formación Profesional (2021), y la Asociación de Enseñanza Bilingüe en España por Gisbert da Cruz, Martínez de Lis y Villar Fuentes (2021). Si bien es de destacar, como se desprende del estudio de Andúgar, Cortina-Pérez y Tornel (2019), la gran heterogeneidad en la regulación y actuaciones desarrolladas para la enseñanza temprana del inglés en los sistemas educativos de las distintas regiones españolas.

Se aboga por la calidad de una enseñanza de lenguas extranjeras conforme a principios establecidos por autores como Brown (2006) y, en concreto, Edelenbos, Johnstone y Kubanek (2006). Consecuentemente, emerge desde la Comisión Europea la demanda de docentes especialistas con un perfil y un desarrollo profesional adecuados y pertinentes (Causa [Dir.], 2012; Fandiño-Parra, 2017). Se entiende que las cualificaciones y competencias de los docentes de inglés en Educación Infantil constituyen un factor crítico (Mourão, 2019), y un gran desafío para los formadores universitarios de ese sector de especialistas.

2. MARCO TEÓRICO

El perfil profesional del docente de lenguas extranjeras es objeto de estudio ante el establecimiento, a escala europea, de marcos referenciales de competencias docentes. Recogidos por Bleichenbacher (Coord.) (2019) según varias dimensiones, cabe destacar aquí la

Dimensión 7. Competences for initial education and career-long development, considerando –en función de la calidad del desarrollo lingüístico y cultural de los escolares de Educación Infantil a quienes se confronta al inglés–, que:

- Su adquisición supone un itinerario de largo alcance, bajo la noción de desarrollo profesional docente continuo (Caena, 2011).
- La formación inicial y la continua son escenarios determinantes para asegurar un adecuado y pertinente perfil profesional de estos docentes que, como se plantea en Cortina-Pérez y Andúgar (2021) integre aspectos relativos al dominio de la lengua, a la didáctica específica y al desarrollo del niño.
- Los formadores de estos docentes están implicados en construir las bases del desarrollo profesional docente continuo (Sanz Trigueros y Guillén Díaz, 2021), para lo que el factor competencial *toma de conciencia* –piedra angular del compromiso responsable de todo individuo (Chalmers, 1996)–, se aborda en la perspectiva piagetiana de capacidad de percepción particular, de una conceptualización y representación semiotizada (Piaget, 1985). Una *toma de conciencia* inscrita en la vía del compromiso con la profesión y la autonomización para el éxito en el desempeño de las funciones y tareas, en este caso, correspondientes a la introducción temprana del inglés. Se moviliza, durante o al término de un período formativo, por una disposición personal de interrogación, observación e incluso autoevaluación, conducente a elaborar conocimiento sobre:
 - Las propias competencias docentes que, para edades tempranas, han de ser de un alto nivel de dominio, y no solamente del inglés (Mourão, 2015).
 - Las propias expectativas competenciales logradas en la formación.

2.1. Caracterización de las expectativas competenciales logradas

En diversos estudios y contextos, la noción de expectativa resulta próxima a necesidad y demanda formativa (Diz López, 2017), como un pensamiento inicial (Serrano Rodríguez y Pontes Pedrajas, 2015), o referida a preferencias e inclinaciones de los estudiantes. Asimismo se asocia a rendimiento escolar, resultados académicos o satisfacciones personales (Nájera Saucedo et al., 2020), y a la autoeficacia y preocupaciones docentes (De la Torre Cruz y Casanova Arias, 2007).

Podría decirse que son estudiadas pero resultan insuficientemente exploradas, al no existir petición de manifestarlas desde las percepciones de logro y vinculadas explícitamente a elementos competenciales reconocidos como de ineludible incorporación al bagaje propio, e incluso valorados como ya adquiridos.

Así consideradas, son potentes indicadores de la configuración del perfil profesional de los docentes que nos ocupan en formación, de los efectos o modalidades de una formación especializada y, sin duda, desvelan la oportunidad de su conocimiento para los formadores a quienes se demanda optimizar el proceso de desarrollo profesional a corto y largo plazo de los especialistas.

Se trata de dotar de legitimidad y carácter crítico a las expectativas competenciales logradas pues, aun siendo acumulativas al avanzar la formación, son unidades de análisis estable en el sentido de análisis de fases o estados del bagaje competencial. Elucidarlas

requiere disponer de rasgos caracterizadores de su naturaleza, recurriendo a tipologías del ámbito de los servicios; algo que es propio por la transdisciplinariedad de la investigación en Didáctica de la Lengua y la Literatura (Sanz Trigueros y Guillén Díaz, 2019) y por ser la Educación un servicio fundamental. Como se definen en la Tabla 1, articulan dos perspectivas complementarias para los formadores: -los rasgos intrínsecos en la perspectiva de identificación y comprensión, y -los rasgos extrínsecos en la de gestión de acciones formativas adaptadas.

Tabla 1. *Rasgos intrínsecos y extrínsecos de las expectativas competenciales logradas*

NATURALEZA DE LAS EXPECTATIVAS COMPETENCIALES	
Rasgos intrínsecos	<ul style="list-style-type: none"> • NORMATIVAS/REGULADORAS: en relación con lo que se debe dominar competencialmente y, en consecuencia, debe ofrecer la formación. • PREDICTIVAS: en relación con los efectos producidos que, consecuentemente, deben haberse producido desde la formación. • MERECIDAS: en relación con lo que cada uno supone que ha logrado por su propio esfuerzo, revelando una dimensión: <ul style="list-style-type: none"> -<i>Carencial</i>, por desfases o desajustes respecto de lo tratado en los descriptores de las competencias. -<i>Latente</i>, por explicitar otros aspectos no tratados en esos descriptores. -<i>Decisional</i>, de tomas de decisión/ objetivos propios. -<i>Definitiva</i>, de éxito argumentado (importancia, utilidad, etc.).
Rasgos extrínsecos	<ul style="list-style-type: none"> • OPERATIVAS: por adecuarse a las funciones y tareas docentes, conforme a los principios de intervención con escolares de 3-6 años. • EXCESIVAS: por ir más allá de las funciones y tareas docentes. • AMBIGUAS: por insuficientemente precisas. • CONTRADICTORIAS/ INCOMPATIBLES: por no adecuarse a lo esperado, e incluso respecto a otra(s), cuyo logro se ha explicitado.

2.2. Profesionalización y dispositivos de acompañamiento

Es en relación con la emergencia de la lógica de la profesionalización desde la formación universitaria, y del paradigma del individuo-actor responsable de su proyecto, como se integra –en una perspectiva socioconstructivista–, la lógica del acompañamiento (Boutinet et al. [Dirs.], 2007; Roquet, 2009), por sus efectos sobre la profesionalización buscada (Wittorski, 2009). Un acompañamiento que, desde su concepción genérica, pasa en Educación a ser movilizado como una función y una práctica más del profesorado en general.

Tratado en numerosos estudios bajo los términos *coaching*, *mentorat*, *tutorat*, *aide*, *conseil*, *guide*, *maître d'apprentissage*, *tutoría* (Álvarez, 2013; Anspal, Leijen y Löffström, 2019), se sustenta en las potencialidades de instrumentos de explicitación, de dispositivos o soportes concebidos para favorecer en los formados la toma de conciencia sobre las competencias

docentes, sobre los aprendizajes, experiencias, beneficios de la formación, etc., movilizando una práctica reflexiva individual o colectiva (Parsons y Stephenson, 2005).

Conforme a estas lógicas, por iniciativa del Consejo de Europa para estimular la calidad y eficacia de la enseñanza temprana de lenguas, el Centro Europeo de Lenguas Modernas ha puesto a disposición de formadores universitarios y de futuros docentes el *Portafolio Europeo para maestros de Educación Infantil* (Goullier, Carré-Karlinger, Orlova y Roussi, 2020) (en adelante *el Portafolio*).

2.2.1. Aspectos de la concepción del Portafolio

En su concepción se integra:

- El reconocimiento del papel que desempeña en situaciones formativas la toma de conciencia instrumentada sobre las competencias profesionales necesarias para la enseñanza temprana de lenguas extranjeras, así como sobre las propias expectativas competenciales logradas.
- La movilización de una reflexión individual y, en su caso, colaborativa, basada en los procedimientos subjetivos de *reflexividad* y *distanciación*. Reflexividad como aptitud por la que lenguaje y pensamiento se imbrican, deseable en futuros docentes (Ricard-Fersing, 2001), e ineludible en el desarrollo profesional de especialistas de la enseñanza *de y en* lenguas extranjeras (Sanz Trigueros y Guillén Díaz, 2021). Se traspone en prácticas formativas que provocan la retrospección consciente del individuo para dotar de alcance a la reflexión. Y, *distanciación*, como aptitud para elicitar pensamientos y activar recursos cognitivos y lingüísticos adoptando una actitud crítica. Al tratarse de una posición exógena respecto a la realidad y a las experiencias, dota de sentido a la reflexividad, restándola eventualidad y superficialidad.

Es una *distancia reflexiva* para Boutinet, Bourdoncle y Gonnin-Bolo (2009), y una *conciencia reflexiva* para Vermersch (2012), quien argumenta la pertinencia y utilidad de la explicitación en situaciones formativas o no.

2.2.2. Estructura y contenido del Portafolio

Consta de ocho partes, siendo la Parte 5. *Reflexión sobre las competencias profesionales* específicamente utilizable en prácticas de distancia reflexiva en torno a los cuatro dominios de competencias profesionales docentes basados en las propuestas de Kelly et al. (2004). En términos de conocimiento, actitudes y habilidades, están desglosados en ocho campos de competencia (codificados cromáticamente –azul-ocre-rosa-verde–), con sus correspondientes cinco descriptores: “Puedo...”, más un “Puedo también...”, listados en Apéndice 1 (adaptado de Goullier et al., 2020, pp. 105-107), seguidos de tres preguntas que sustentan esa toma de conciencia.

Las correspondientes 48 casillas “Mis pensamientos u observaciones” son espacios de explicitación en donde alojar las manifestaciones escritas provocadas.

Se apoya además en el soporte *Diagrama circular* reproducido en la Figura 1 siguiente (solo versión en inglés), *Tracing the reflection process*, concebido para esta toma de conciencia personal sobre los campos competenciales de ineludible adquisición, con la consigna de atribución de importancia en las casillas al efecto.

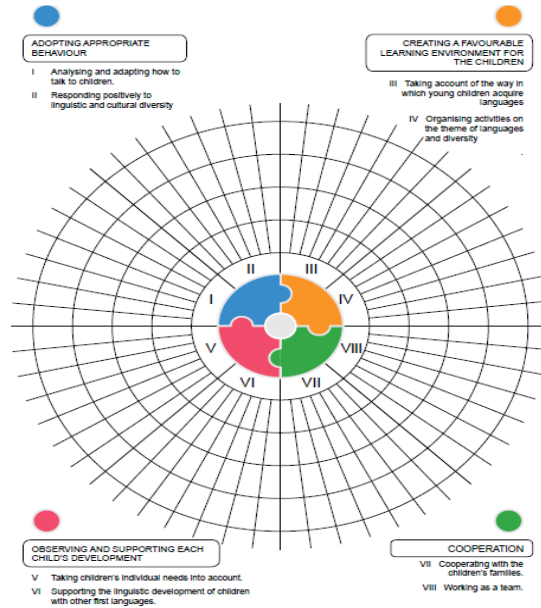


Figura 1. Diagrama circular “Tracing the reflection process”.

Fuente: Adaptada de Goullier et al. (2015, p. 3).

3. OBJETO DE ESTUDIO, INTERROGANTES Y OBJETIVOS

El desafío de asegurar la calidad del desarrollo lingüístico y cultural de escolares de 3-6, a quienes se enfrenta al inglés, sitúa a la naturaleza de las expectativas competenciales logradas por los futuros docentes como un objeto de estudio pertinente. Su conocimiento se convierte *a priori* en catalizador de la coherencia y adecuación de acciones formativas orientadas al desarrollo profesional docente a corto y largo plazo, reduciendo las incertidumbres de los formadores universitarios al respecto.

Este objeto de estudio y la utilidad del acompañamiento mediante instrumentos específicos (Demazière, Roquet y Wittorski [Coords.], 2012), revelan que los componentes del *Portafolio* descritos se prestan a una tarea de indagación, mediante El *Diagrama circular* y la Parte 5. *Reflexión sobre las competencias profesionales*. Por lo que, atendiendo a los futuros docentes en formación inicial, son interrogantes de partida:

¿Qué dominios y campos de competencias profesionales planteados para la enseñanza de lenguas extranjeras en Educación Infantil, reconocen ineludibles para el bagaje competencial propio? ¿Qué importancia les atribuyen?

¿Respecto a cuáles explicitan expectativas competenciales logradas? ¿De qué naturaleza son?

¿Qué orientaciones se desprenden para optimizar las acciones de los formadores universitarios y enriquecer el acompañamiento?

El objeto de estudio y los interrogantes permiten formular el objetivo general y los específicos subsecuentes de esta investigación:

Objetivo general

- Establecer la naturaleza de las expectativas competenciales logradas por futuros docentes para la enseñanza del inglés en Educación Infantil.

Objetivos específicos

- Identificar los dominios y campos competenciales estimados ineludibles para el propio bagaje competencial, y los indicadores de las expectativas competenciales logradas.
- Caracterizar las expectativas competenciales logradas que manifiestan esos docentes.

4. MÉTODO

Conforme a lo planteado sobre el acompañamiento como buena práctica para la construcción del perfil profesional docente preconizado, este estudio de carácter exploratorio se realiza en el marco de la acción/práctica formativa de reflexión tras el segundo período de Practicum del Grado en maestro/maestra de Educación Infantil. Se inscribe en el paradigma cualitativo, cuyas opciones empíricas resultan de gran productividad para el acceso a informaciones (Marshall y Rossman, 2016; Rapley, 2014). Igualmente, se adopta un enfoque descriptivo-interpretativo (Elliott y Timulak, 2021), pertinente para hacer inteligibles manifestaciones relativas a los dominios y campos competenciales repertoriados, y a las expectativas competenciales logradas.

El tratamiento de los datos se lleva a cabo aplicando la técnica global del análisis de contenido temático y por medio de categorización (Bardin, 2002).

4.1. Participantes e instrumentos

Se selecciona una muestra poblacional no probabilística significativa, localizada en el contexto-tipo de formación inicial de docentes del Grado que nos ocupa de la Universidad de Valladolid, ya con una larga tradición al respecto y que facilita acceder a unidades formativas y a participantes dada la vinculación de los investigadores.

Se cuenta inicialmente con 98 sujetos. Representan el 88 % del alumnado entre 2017 y 2021, con 22-23 años de edad promedio. Son mujeres el 89 % en consonancia con las cifras sobre el atractivo de la titulación. La muestra final de 60 sujetos, desglosada en la Tabla 2, resulta de tres criterios:

- a) Poseer la experiencia educativa correspondiente a los dos períodos de Practicum del Plan de estudios.
- b) Haber cursado y superado en primera convocatoria: la asignatura Inglés B2 de contenidos propios del dominio lingüístico, y las asignaturas de contenidos pedagógico-didácticos para la enseñanza temprana del inglés.

- c) Aceptar la realización de la práctica formativa de reflexión personal instrumentada por el *Portafolio*, y completarla totalmente.

Tabla 2. *Distribución por curso de los participantes*

CURSOS	MUESTRA INICIAL	MUESTRA FINAL
2017-2018	26	18
2018-2019	21	16
2019-2020	28	14
2020-2021	23	12
Sujetos	98	60

Son instrumentos de investigación los dos elementos estructurales del *Portafolio* ya descritos:

- El *Diagrama circular* (Figura 1) que acompaña una reflexión individual sobre qué dominios y campos competenciales descubren y reconocen como de ineludible adquisición, para un desempeño docente de calidad en aulas de inglés de Educación Infantil.
Las manifestaciones provocadas son observables en las marcas cromáticas de atribución de importancia a cada campo en las 28 casillas.
- Los *Espacios de explicitación* “Mis pensamientos u observaciones” de la Parte 5, en donde se produce el encuentro reflexivo con los descriptores de cada campo competencial (Apéndice 1) acompañando la toma de conciencia de las propias expectativas competenciales logradas.
Las manifestaciones provocadas son observables en los enunciados escritos individuales alojados en las 48 casillas al efecto.

4.2. Procedimientos y fases

Son categorías y subcategorías de análisis:

- a) Los dominios y campos de competencias profesionales docentes definidos por sus descriptores.
- b) Los rasgos caracterizadores de las expectativas competenciales logradas definidos en Tabla 1, una vez identificadas.

Para el tratamiento de datos y, al tiempo, facilitar la interpretación de resultados (Rapley, 2014), se establece un sistema de códigos alfanumérico, expuesto en Apéndice 1:

- -A, -B, -C, -D, para dominios de competencias profesionales docentes.
- AI, AII, BIII, BIV, CV, CVI, DVII, DVIII, para sus campos competenciales.
- d1, d2, etc., para los descriptores de 1 a 6, correspondientes a los campos competenciales (AI, AII, BIII, etc.).

Igualmente se establece un código para:

- Las unidades de contexto Diagrama circular (*Dc*) y Espacios de explicitación (*Ede*).
- Las unidades de registro, por ej. [BIIIId6-S28], [DVIIIId4-S47], etc., en donde, BIII o DVIII remiten al código del campo competencial junto al código del descriptor 1 al 6 que corresponda (d1, d2, etc.), seguido de S, Sujeto informante con el número correlativo de participante (1 al 60).

Son unidades de análisis:

- Del *Diagrama circular*, las casillas marcadas cromáticamente de los ocho sectores circulares, en donde identificar la atribución de importancia a los dominios y campos competenciales percibidos como ya adquiridos.
- De los *Espacios de explicitación*, las manifestaciones escritas en “Mis pensamientos u observaciones” donde identificar expectativas competenciales logradas, e indicadores de su naturaleza.

En función de los objetivos, el registro y análisis de esos datos se articula en tres fases. Como soportes de análisis se diseñan parrillas con los componentes del sistema categorial descrito, en donde se registran los datos obtenidos de cada unidad de contexto.

El tratamiento cualitativo se realiza de forma manual-artesanal (Amado, 2013), añadiendo el recuento total de los datos para hacer inteligibles los resultados y sus valores porcentuales (Bardin, 2002; Miles y Huberman, 2003).

4.2.1. Fase I. Datos sobre atribución de importancia a dominios y campos competenciales

Del *Diagrama circular*-Unidad de contexto (*Dc*), se obtienen datos de los 98 sujetos de la muestra inicial (Tabla 2), que siguen las consignas.

Se presenta en la Tabla 3 el recuento de datos obtenidos de cada dominio y campo competencial, y los correspondientes valores porcentuales.

Tabla 3. Distribución por dominios y campos competenciales del valor porcentual y porcentaje total de datos obtenidos de la Unidad de contexto (*Dc*)

UNIDAD DE CONTEXTO (DC)				
DOMINIOS DE COMPETENCIAS	CAMPOS COMPETENCIALES	RECUESTO TOTAL	VALOR PORCENTUAL	PORCENTAJE TOTAL
-A	AI	1240	64.2 %	56.6 %
	AII	946	49.0 %	
-B	BIII	1004	52.0 %	53.5 %
	BIV	1062	55.0 %	
-C	CV	1263	65.4 %	58.8 %
	CVI	774	40.1 %	
-D	DVII	1274	65.9 %	70.5 %
	DVIII	1449	75.0 %	

4.2.2. Fase II. Datos sobre expectativas competenciales logradas

De los *Espacios de explicitación-Unidad de contexto (Ede)*, se obtienen 2.880 manifestaciones escritas en “Mis pensamientos u observaciones”, de 60 sujetos que siguen las consignas; el resto incumple el criterio c).

En la Tabla 4, se distribuyen numéricamente las manifestaciones escritas objeto de análisis: 1433, excluidos los enunciados inconsistentes por pensamientos u observaciones incompletos, y los inaceptables ortográfica y morfosintácticamente.

Tabla 4. *Muestra final y distribución de manifestaciones escritas objeto de análisis*

CURSOS	MUESTRA FINAL	MANIFESTACIONES ESCRITAS PROVOCADAS	MANIFESTACIONES ESCRITAS ANALIZADAS
2017-2018	18	864	553
2018-2019	16	768	479
2019-2020	14	672	266
2020-2021	12	576	135
4	60	2880	1433

A la búsqueda de indicadores de noción de las expectativas competenciales logradas, se realiza el análisis de contenido temático de esas manifestaciones, mediante las categorías de análisis constituidas por los descriptores de cada dominio y campo competencial (Apéndice 1). En una parrilla elaborada al efecto, se registran 879 fragmentos de enunciados. Su validación pasa por revisión y confirmación desde pares. Por limitaciones de espacio, se presentan en la Tabla 5 algunos datos del análisis a título ilustrativo.

Tabla 5. Datos ilustrativos obtenidos de la Unidad de contexto (Ede)

		UNIDAD DE CONTEXTO (Ede)
DOMINIOS DE COMPETENCIA	CAMPOS COMPETENCIALES	UNIDADES DE REGISTRO
-A	AI	[AId1-S7] “Modular mi voz, ser clara y repetir varias veces.” [AId5-S24] “Reducir mi nivel de inglés para que los niños me entiendan.” [AId5-S56] “... adaptar mi manera de hablar en inglés para que me entiendan”. [AId6-S43] “... para hablar en inglés de forma clara y vocalizando”. ...
	AII	[AIIId1-S2] “Aprovecharía situaciones, imágenes o productos típicos de otros países.” [AIIId1-S15] “... con canciones populares de otros países, posters, o teniendo una actitud positiva.” [AIIId2-S11] “... usando los rincones del aula para diferentes culturas, no solo la inglesa.” ...
-B	BIII	[BIIIId1-S9] “Que los niños se diviertan a la vez que aprenden...” [BIIIId2-S14] “... cambiar la disposición del aula y utilizar el lenguaje no verbal...” [BIIIId6-S35] “... hablar todo el tiempo en inglés.” ...
	BIV	[BIVd3-S53] “... con tareas que potencien el desarrollo del lenguaje.” [BIVd4-S28] “Proponiendo actividades que no fueren al niño a hablar.” [BIVd6-S60] “Aprender a organizar, preparar y saber actuar en diferentes contextos en el aula en una clase de lengua extranjera.” ...
-C	CV	[CVd1-S40] “... ser una buena maestra que sepa adaptarse a las necesidades individuales de los niños cuando aprenden otra lengua.” [CVd2-S10] “... teniendo en cuenta sus intereses e inquietudes, para mejorar el aprendizaje y mostrárselo como deseen.” [CVd2-S27] “... ofrecer un aprendizaje significativo, respetando los ritmos y las individualidades de los alumnos y teniendo en cuenta sus intereses.” [CVd6-S46] “... que los niños lleven su portafolio de registro de la lengua.” ...
	CVI	[CVId6-S31] “Aprender diferentes estrategias para ayudar al alumnado en su aprendizaje.” [CVId2-S37] “Todo aquello que sea útil a la hora de promover la segunda lengua.” ...
-D	DVII	[DVIIId2-S20] “... en proyectos en los que colaboren las familias tanto en casa como en el aula.” [DVIIId3-S58] “... para que los padres vean la utilidad de la lengua extranjera.” [DVIIId4-S4] “Hablar a menudo con sus familiares para reforzar los aprendizajes.” [DVIIId4-S59] “Mantener reuniones, charlas... porque familia y escuela deben seguir el mismo camino.” ...
	DVIII	[DVIIId1-S13] “... que lo que se enseña en otras áreas tenga relación con lo que se aprende en inglés y viceversa.” [DVIIId2-S18] “Me gustaría colaborar con otras profesoras del colegio para que los alumnos encuentren sentido a sus aprendizajes.” [DVIIId2-S25] “trabajar mano a mano con otras profesoras de idioma y de otras áreas en beneficio de los alumnos.” [DVIIId3-S30] “escuchando las opiniones de los demás y aceptando sus propuestas de mejora podemos adecuar las actividades para el desarrollo lingüístico.” [DVIIId4-S22] “Es importante compartir información sobre los niños para que todos sigamos el mismo ritmo de enseñanza.” [DVIIId6-S49] “Sería muy útil observar a otros profesionales.” ...

4.2.3. Fase III. Caracterización de las expectativas competenciales logradas

A la búsqueda de indicadores de noción que revelen la naturaleza de las expectativas competenciales logradas, se procede al análisis de contenido de los 879 fragmentos de enunciados resultantes del análisis anterior, mediante las categorías de análisis constituidas por los rasgos caracterizadores definidos en Tabla 1. En la parrilla elaborada al efecto, se categorizan las identificaciones correspondientes, validadas mediante revisión y confirmación desde pares.

Igualmente por limitaciones de espacio, se presenta en la Tabla 6, a título ilustrativo y manteniendo la codificación correspondiente, la caracterización de las unidades de registro que conforman la anterior Tabla 5.

Tabla 6. Datos ilustrativos de la caracterización de las expectativas competenciales logradas

RASGOS CARACTERIZADORES	OPERATIVAS	EXCESIVAS	AMBIGUAS	CONTRADICTORIAS/ INCOMPATIBLES
Normativas/ reguladoras	[DVIIIId3-S30] [DVIIIId4-S22]	[CVd2-S10]	[DVIIId4-S59] [DVIIIId4-S22]	[CVd1-S40]
Predictivas	[AIIId1-S15] [BIIId2-S14] [DVIIIId2-S18]	[AIIId2-S11]
Merecidas:
<i>Carencial</i>	[BIVd4-S28]	[BIIId1-S9] [AId5-S24]	[AId1-S7] [AId5-S56] [CVId2-S37]	...
<i>Latente</i>	[AId6-S43] [BIIId6-S35] [BIVd3-S53] [CVd6-S46]	...	[BIVd6-S60] [CVId6-S31] [DVIIIId1-S13]	...
<i>Decisional</i>	[AIIId1-S52] [DVIIIId2-S25]	[DVIIId2-S20]	[DVIIId4-S4]	...
<i>Definitiva</i>	[CVd2-S27] [DVIIId3-S58]	[DVIIIId6-S49]

5. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

El tratamiento manual de los datos permite realizar las agrupaciones oportunas conforme al sistema categorial de referencia, y aplicar las reglas de recuento para cuantificar los valores. Es así como, respecto a los datos presentados en Tabla 3 y aprovechando la pertinencia de presentar los valores resultantes mediante un gráfico, se anticipa en la Figura 2 el panorama del perfil profesional docente de los participantes.

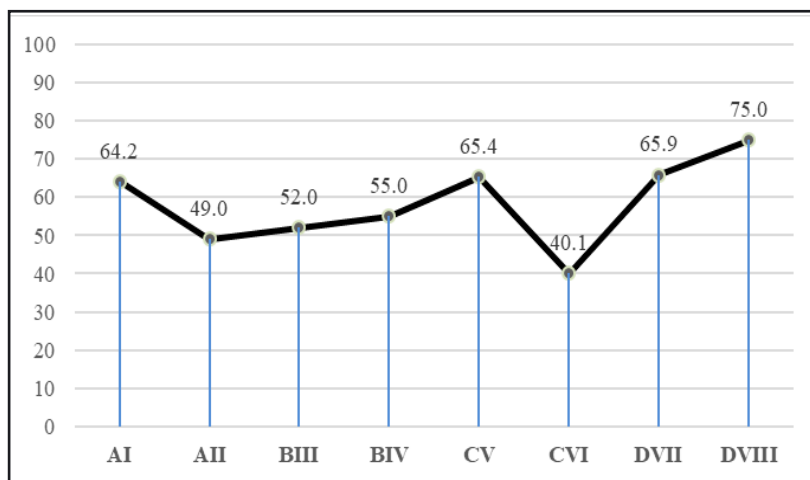


Figura 2. Panorama del perfil profesional de los participantes desde la importancia atribuida a los campos competenciales para la enseñanza temprana del inglés

Un perfil que revela desequilibrios entre los campos competenciales, y que asimismo se interpreta descriptivamente utilizando la escala unipolar:

- Muy alto relativo: 75 %-100 %;
- Medio relativo: 45 %-55 %;
- Muy bajo relativo: 20 %-30 %;
- Alto relativo: 55 %-75 %;
- Bajo relativo: 30 %-45 %;
- Nulo/casi nulo: 0-20 %

Su aplicación revela una atribución de importancia:

- *Alta relativa* al campo competencial AI (64.2 %), *Media relativa* al AII (49.0 %).
- *Media relativa* al campo competencial BIII (52.0 %), *Alta relativa* al BIV (55.0 %).
- *Alta relativa* al campo competencial CV (65.4 %), *Baja relativa* al CVI (40.1 %).
- *Alta relativa* al campo competencial DVII (65.9 %), *Muy alta relativa* al DVIII (75.0 %).

Estas diferencias, que afectan de forma significativa a los campos competenciales:

AII. *Responder positivamente a la diversidad lingüística y cultural;*

BIII. *Tener en cuenta la forma en la que los niños pequeños adquieren las lenguas, y*

CVI. *Apoyar el desarrollo lingüístico de niños con otras primeras lenguas,*

revelan focos críticos de preparación didáctica, y necesidades de remediación formativa puesto que a ellos subyace el elemento lingüístico-cultural central y clave en una enseñanza temprana del inglés; es el valor educativo añadido que ha movido su regulación e implementación generalizada.

Se infiere una carga formativa de menor envergadura que la que parece sustentar a los otros campos competenciales por lo que, en la vía de la adecuación y pertinencia del perfil profesional de este sector de docentes, se esperaría que su bagaje competencial contase con aportaciones expertas de orden epistemológico y práctico, relativas especialmente a:

- 1) Aspectos de la exposición a otras lenguas, como los estereotipos y actitudes interculturales, para AII.
- 2) Las etapas de adquisición de las lenguas, el ritmo de desarrollo lingüístico, la emergencia de la conciencia metalingüística, el descubrimiento progresivo de la lengua escrita, para BIII.
- 3) Los modos de comunicación y actitudes docentes, la alternancia lingüística, la prioridad de la comprensión, el comportamiento verbal y no verbal, para CVI.

Posiblemente, los resultados para los campos competenciales DVII. *Cooperando con las familias de los niños* y DVIII. *Trabajando en equipo*, que permiten inferir una mayor carga formativa orientada a aspectos concernientes a la colaboración profesional, la mutualización de buenas prácticas, etc., se deban al interés suscitado por su carácter *emergente*. Entroncan con la creciente valoración de la deontología docente (Tiana Ferrer, 2011; Zabalza Beraza y Zabalza Cerdeiriña, 2012), inscribiéndose en la séptima dimensión –*work values*– de las propuestas en CEDEFOP (2013). De hecho, se catalogan en numerosos referenciales de competencias de docentes especialistas de lenguas extranjeras bajo denominaciones próximas a actitudes, disposiciones y acciones de responsabilidad profesional, compromiso con la profesión docente, o *Values*, en la lógica de la profesionalización y de la gestión del propio desarrollo profesional (Sanz Trigueros y Guillén Díaz, 2021).

Desde la identificación de rasgos caracterizadores de las expectativas competenciales logradas, se ofrece en la Tabla 7 un panorama descriptivo de su naturaleza mediante la distribución numérica de los 879 fragmentos de enunciados.

Tabla 7. *Naturaleza de las expectativas competenciales logradas: Distribución numérica de los fragmentos de enunciados caracterizados*

NATURALEZA DE LAS EXPECTATIVAS	OPERATIVA	EXCESIVA	AMBIGUA	CONTRADICTORIA/ INCOMPATIBLE	TOTAL
NORMATIVA/ REGULADORA	53	21	52	20	146
PREDICTIVA	93	14	20	22	149
MERECIDA					
<i>Carencial</i>	8	13	63	6	90
<i>Latente</i>	187	6	75	3	271
<i>Decisional</i>	91	16	31	28	166
<i>Definitiva</i>	21	8	19	9	57
Total	453	78	260	88	879

Atendiendo a la definición de cada rasgo caracterizador (Tabla 1), se puede establecer que la naturaleza predominante de las expectativas competenciales logradas es:

- 1) En la perspectiva de identificación y comprensión:
 - a) MERECIDA, por su relación con lo que cada uno supone que ha logrado por su propio esfuerzo, según varias dimensiones destacables objeto de atención:
 - a.1. *Carencial* (90) porque encierran desfases o desajustes respecto de determinados descriptores; es el caso de [AId5-S24] “Reducir mi nivel de inglés para que

los niños me entiendan.”, cuando no se trata de reducción del nivel de inglés que ocasionaría deformaciones lingüísticas, sino de adaptación del uso como se indica en el elemento competencial: AId1. “Puedo afirmar si la lengua que estoy usando está bien adaptada a las habilidades y necesidades de los niños en este grupo de edad.”

- a.2. *Latente* (271) por aspectos que se percibe *a priori* no aludidos en los descriptores, como se interpreta en [CVd6-S46] “...que los niños lleven su porfolio de registro de la lengua.”, o en [AId6-S43] “...para hablar en inglés de forma clara y vocalizando”. y
- a.3. *Decisional* (166) porque proceden de objetivos que se hayan planteado por decisión propia, como se infiere por ejemplo en [DVIIId2-S20] “...en proyectos en los que colaboren las familias tanto en casa como en el aula.”; o en [DVIIId2-S25] “trabajar mano a mano con otras profesoras de idioma y de otras áreas en beneficio de los alumnos.”
- b) **NORMATIVA/REGULADORA** (146) por la relación con lo que se debe dominar competencialmente y debe ofrecer la formación, como se interpreta en [CVd2-S10] “...teniendo en cuenta sus intereses e inquietudes, para mejorar el aprendizaje...”, y
- c) **PREDICTIVA** (149) por la relación con efectos producidos desde la formación, tal y como se infiere en [BIIId2-S14] “...cambiar la disposición del aula y utilizar el lenguaje no verbal...”
- 2) En la perspectiva de gestión formativa:
- a) **OPERATIVA** (453) por vinculación/adecuación a las funciones y tareas docentes, conforme a los principios de intervención con esos escolares (Edelenbos, Johnstone y Kubanek, 2006). Si bien, son interpretables como focos críticos al estar marcadas intrínsecamente por rasgos de naturaleza:
- tanto **MERECIDA** en sus dimensiones *Latente* (187), es decir, integran otros aspectos no tratados en los descriptores, y *Decisional* (91), por tomas de decisión propias sobre objetivos formativos propios;
 - como **PREDICTIVA** (93), en relación con los efectos producidos por esas decisiones propias.
- De hecho, en [CVID6S38] “...contaría en inglés cuentos y fábulas para sacar la moraleja y que así vayan desarrollando valores...”, o en [DVIIId1-S13] “...que lo que se enseña en otras áreas tenga relación con lo que se aprende en inglés y viceversa.”, se revela que algunos aspectos deberían haberse *logrado* desde la formación.
- b) **AMBIGUA** (260) por imprecisiones, interpretables como focos críticos, además estando marcadas intrínsecamente por rasgos de naturaleza **MERECIDA** en sus dimensiones *Carencial* (63) por desfases o desajustes respecto a lo tratado en los descriptores y, *Latente* (75) por aspectos no aludidos desde los descriptores, como se revela en [AId6S29] “...propondría juegos de movimiento a la vez que aprenden el inglés”.
- Estas interpretaciones suscitan nuevos interrogantes para otras indagaciones confluyentes en las perspectivas de identificación y comprensión y de gestión formativa que convienen a los formadores:

¿Qué demandas y necesidades subyacen a las expectativas competenciales logradas de naturaleza MERECEIDA en sus dimensiones *Latente* y *Decisional*?

¿De qué aspectos de la experiencia del Practicum se derivan las de naturaleza PREDICTIVA?

¿Qué elementos deberían ser incorporados en la formación inicial de este sector de especialistas ante las de naturaleza OPERATIVA y AMBIGUA?

6. CONCLUSIONES

Metodológicamente la legitimidad investigadora del instrumento *Portafolio* está refrendada por la productividad de los datos y la significatividad de los resultados, permitiendo concluir que:

- I. La naturaleza de estas expectativas competenciales logradas por los participantes en el estudio:
 - a) Revela el desajuste que subyace aún entre componentes y aportaciones de orden teórico y práctico del contexto universitario, y componentes y aportaciones experienciales de los periodos de Practicum.
 - b) Contribuye a enriquecer los procesos formativos, conformados por objetivos realistas y contenidos procedentes del estado de sus percepciones como estudiantes sobre las competencias profesionales docentes que les permitan dotar al inglés, introducido en las aulas de 3-6 años, de la perspectiva educativa preconizada.
- II. El acompañamiento ha de reafirmarse como:
 - a) Nueva dimensión de la formación (Roquet, 2009) por parte de los formadores de esos docentes, conforme a la tendencia internacional que se revela en el estudio de Suarez y McGrath (2022, Figura 3.2).
 - b) Función:
 - del formador universitario de estos especialistas, en las dos perspectivas de su implicación: interpretación/comprensión y gestión de acciones formativas adaptadas e individualizadas;
 - de orden institucional, sistematizando su uso en el Plan de estudios y previendo medidas de formación del profesorado universitario al acompañamiento como se viene planteando para la acción tutorial (Aguilar-Parra et al., 2015).
 - c) Acción operativa y personalizada, que vincula con mayor intensidad a los formados, en un ejercicio de autoconocimiento que facilita remediar el tradicional aislamiento que caracteriza la entrada en las aulas sin recibir retroalimentación (Marcelo García [Coord.], 2009).

Esta toma de conciencia instrumentada y las manifestaciones provocadas serían objeto de análisis complementarios, pues es evidente que en los participantes las diferencias en las expectativas competenciales logradas conducirían a desvelar otras variables (Madrid y Roa, 2018), cuya atención se requiere para reforzar el valor del aprendizaje del inglés desde las primeras edades conforme a los planteamientos de las políticas europeas, educativas y lingüísticas.

7. REFERENCIAS

- Aguilar-Parra, J. M., Alías-García, A., Álvarez, J., Fernández-Campoy, J. M., Pérez-Gallardo, E. R. y Hernández Rodríguez, A. I. (2015). Necesidades de formación del profesor universitario en competencias relacionadas con la acción tutorial. *Revista de Docencia Universitaria*, 13(3), 357-375. <https://doi.org/10.4995/redu.2015.5433>
- Álvarez, P. R. (2013). La tutoría como eje articulador del proceso de aprendizaje del alumnado. *Curriculum: Revista de Teoría, Investigación y Práctica Educativa*, 26, 73-87.
- Amado, J. (2013). *Investigação qualitativa em educação*. Coimbra University Press.
- Andúgar, A., Cortina-Pérez, B. y Tornel, M. (2019). Tratamiento de la lengua extranjera en Educación Infantil en las distintas comunidades autónomas españolas. *Profesorado. Revista de curriculum y formación del profesorado*, 23(1), 467-487. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v23i1.9163>
- Anspal, T., Leijen, Ä. y Löfström, E. (2019). Tensions and the Teacher's Role in Student Teacher Identity Development in Primary and Subject Teacher Curricula. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 63(5), 679-695. <https://doi.org/10.1080/00313831.2017.1420688>
- Bardin, L. (2002). *Análisis de contenido*. Akal.
- Beacco, J. C., Byram, M., Cavalli, M., Coste, D., Cuenat, M. E., Goullier, F. y Panthier, J. (2016). *Guide for the development and implementation of curricula for plurilingual and intercultural education*. Council of Europe.
- Bleichenbacher, L. (Coord.) (2019). *A guide to teacher competences for languages in education: Conclusions of the project*. European Centre for Modern Languages. Council of Europe.
- Boutinet, J. P., Denoyel, N., Pineau, G. y Robin, J. Y. (Dir.) (2007). *Penser l'accompagnement adulte*. Presses Universitaires de France.
- Boutinet, J. P., Bourdoncle, R. y Gonnin-Bolo, A. (2009). Entretien. *Recherche et formation*, 62, 109-124.
- Brown, H. D. (2006). *Principles of language learning and teaching*. Pearson.
- Caena, F. (2011). *Literature review: Quality in teachers' continuing professional development*. Education and Training 2020. European Commission.
- Causa, M. (Dir.) (2012). *Formation initiale et profil d'enseignants des langues*. De Boeck.
- CEDEFOP (2013). *Quantifying skill needs in Europe. Occupational skills profiles: Methodology and application*. Publications Office of the European Union.
- Chalmers, D. (1996). *The conscious mind: In search of a fundamental theory*. Oxford University Press.
- Cortina-Pérez, B. y Andúgar, A. (2021). Exploring the ideal foreign language teacher profile in Spanish preschools: teacher education challenges. *Teachers and Teaching: Theory and practice*, 27(8), 713-729. <https://doi.org/10.1080/13540602.2021.2004112>
- De la Torre Cruz, M. J. y Casanova Arias, P. F. (2007). Comparative analysis of expectancies of efficacy in in-service and prospective teachers. *Teaching and Teacher Education*, 23(5), 641-652. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2007.02.005>
- Demazière, D., Roquet, P. y Wittorski, R. (Coords.). (2012). *La mise en objet de la professionnalisation*. L'Harmattan.
- Diz López, M. J. (2017). Necesidades formativas. Modelos para su análisis y evaluación. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*, Extr(6), 006-010. <https://doi.org/10.17979/reipe.2017.0.06.2132>
- Edelenbos, P., Johnstone, R. y Kubanek, A. (2006). *The main pedagogical principles underlying the teaching of languages to very young learners. Languages for the children of Europe*. European Commission.

- Elliott, R. y Timulak, L. (2021). *Essentials of descriptive-interpretive qualitative research: A generic approach*. American Psychological Association.
- European Commission/EACEA/Eurydice (2017). *Key data on teaching languages at school in Europe – 2017 edition*. Eurydice Report. Publications Office of the European Union.
- European Commission (2019). *Key competences for lifelong learning*. Publications Office of the European Union.
- Fandiño-Parra, Y. J. (2017). Formación y desarrollo docente en lenguas extranjeras: revisión documental de modelos, perspectivas y políticas. *Revista Iberoamericana de Educación Superior (RIES)*, 22(3), 122-143.
- Gisbert da Cruz, X., Martínez de Lis, M. J. y Villar Fuentes, J. R. (2021). *La enseñanza bilingüe en España. Datos para el análisis 2021*. Asociación Enseñanza Bilingüe (España).
- González Piñeiro, M., Guillén Díaz, 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. (2015). *European portfolio for pre-primary educators. Tracing the reflection process*. European Centre for Modern Languages. Council of Europe.
- 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.
- Kelly, M., Grenfell, M., Allan, R., Kriza, C. y McEvoy, W. (2004). *European profile for language teacher education. A frame of reference*. University of Southampton.
- Laorden_Gutiérrez, C. y Peñafiel Pedrosa, E. (2010). Proyectos bilingües en los centros de la Comunidad de Madrid: Percepción de los equipos directivos. *Revista de Investigación Educativa*, 28(2), 325-344.
- Lasagabaster, D. y Ruiz de Zarobe, Y. (Eds.) (2010). *CLIL in Spain. Implementation, results and teacher training*. Cambridge Scholars Publishing.
- Madrid, D. y Roa, J. M. (2018). Which variables affect the quality of bilingual programmes the most? *Revista de Educación*, 382, 81-106. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2018-382-393>
- Marcelo García, C. (Coord.) (2009). *El profesorado principiante: Inserción a la docencia*. Octaedro.
- Marshall, C. y Rossman, G. (2016). *Designing qualitative research*. SAGE Publications.
- Miles, M. y Huberman, A. (2003). *Analyse des données qualitatives*. De Boeck.
- Ministerio de Educación y Formación Profesional (2021). *Sistema estatal de indicadores de la educación 2020*. <https://stecyl.net/indicadores-de-la-educacion-2020/>
- Mourão, S. (2015). English in pre-primary: The challenge of getting it right. In J. Bland (Ed.), *Teaching English to young learners. Critical issues in language teaching with 3–12 year olds* (pp. 51-70). Bloomsbury.
- Mourão, S. (2019). Research into the teaching of English as a foreign language in early childhood education and care. In S. Garton y F. Copland (Eds.), *The Routledge handbook of teaching English to young learners* (pp. 425-440). Routledge Handbooks.
- Nájera Saucedo, J., Salazar Garza, M. L., Vacio Muro, M. A. y Morales Chiané, S. (2020). Evaluación de la autoeficacia, expectativas y metas académicas asociadas al rendimiento escolar. *Revista de Investigación Educativa*, 38(2), 435-452. <http://dx.doi.org/10.6018/rie.350421>
- Ortega Martín, J. L., Hughes, S. y Madrid, D. (Eds.) (2018). *Influencia de la política educativa en la enseñanza bilingüe*. Ministerio de Educación Ciencia y Deporte.
- Parsons, M. y Stephenson, M. (2005). Developing reflective practice in student teachers: Collaboration and critical partnerships. *Teachers and Teaching, Theory and Practice*, 11(1), 95-116. <https://doi.org/10.1080/1354060042000337110>

- Piaget, J. (1985). *La toma de conciencia*. Morata.
- Rapley, T. (2014). *Los análisis de la conversación, del discurso y documentos de investigación cualitativa*. Morata.
- Ricard-Fersing, É. (2001). Vers une philosophie de la pratique réflexive. *Carrefours de l'éducation*, 2, 66-81.
- Roquet, P. (2009). L'émergence de l'accompagnement: une nouvelle dimension de la formation. *Recherche et formation*, 62(3), 13-24.
- Sanz Trigueros, F. J. y Guillén Díaz, C. (2019). El relato de vida en la inter y transdisciplinariedad de la investigación en Didáctica de la Lengua y la Literatura. En M^a. M. Campos Fernández-Figares y M^a. C. Quiles Cabrera (Eds.), *Repensando la didáctica de la lengua y la literatura: Paradigmas y líneas emergentes de investigación* (pp. 429-442). Visor libros.
- Sanz Trigueros, F. J. y Guillén Díaz, 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.
- Serrano Rodríguez, R. y Pontes Pedrajas, A. (2015). Expectativas ante la formación inicial entre el alumnado del Máster de Profesorado de Enseñanza Secundaria. *Revista de Investigación Educativa*, 33(2), 489-505. <http://dx.doi.org/10.6018/rie.33.2.203471>
- Suarez, V. y McGrath, J. (2022). *Teacher professional identity: How to develop and support it in times of change*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/b19f5af7-en>
- Tiana Ferrer, A. (2011). Un nuevo código deontológico para la profesión docente. *Participación educativa*, 16, 39-48.
- Vermersch, P. (2012). *Explicitation et phénoménologie*. Presses Universitaires de France.
- Wittorski, R. (2009). Accompagnement et professionnalisation. *Esquisse*, 52/53, 5-21.
- Zabalza Beraza, M. Á. y Zabalza Cerdeiriña, M. A. (2012). *Profesores y profesión docente. Entre el "ser" y el "estar"*. Narcea.

8. APÉNDICE

Descriptores de competencias profesionales

Fuente: Adaptada de Goullier et al. (2020, pp. 105-107).

→A. Adoptar un comportamiento apropiado

AI. Analizar y adaptar cómo hablar con los niños

AIId1. Puedo afirmar si la lengua que estoy usando está bien adaptada a las habilidades y necesidades de los niños en este grupo de edad. **AIId2.** Puedo reaccionar efectivamente cuando los niños no parecen entender todo lo que les estoy diciendo. **AIId3.** Puedo hacer que cada niño se sienta integrado en las conversaciones. **AIId4.** Puedo animar a los niños a participar activamente en las conversaciones. **AIId5.** Puedo usar la/las lengua/s que hablo con los niños para lograr objetivos específicos en términos de su desarrollo lingüístico. **AIId6.** Puedo también...

AII. Responder positivamente a la diversidad lingüística y cultural

AIIId1. Puedo transmitir a los niños mi interés por la diversidad lingüística y cultural. **AIIId2.** Puedo responder positivamente cuando se manifiesta la diversidad lingüística y cultural por la forma en la que los niños se expresan o se comportan. **AIIId3.** Puedo tratar el plurilingüismo y experiencias de diferentes culturas de un niño como un recurso para el grupo. **AIIId4.** Puedo tomar medidas para asegurar que familias que hablan otras lenguas o provienen de diferentes culturas reciben una acogida positiva en la institución. **AIIId5.** Puedo identificar posibles causas de malentendidos debido a las diferencias en el comportamiento cultural y actuar como mediador entre niños, padres u otros adultos. **AIIId6.** Puedo también...

→B. Crear un entorno favorable de aprendizaje favorable para los niños

BIII. Tener en cuenta la forma en la que los niños pequeños adquieren las lenguas

BIIIId1. Puedo organizar el espacio en el aula de manera que anime a los niños a unirse a actividades relacionadas con la lengua y a interactuar con los demás. **BIIIId2.** Puedo animar a los niños a usar la comunicación no verbal para apoyar la expresión oral. **BIIIId3.** Puedo hacer uso de cada actividad para fomentar el desarrollo lingüístico de los niños. **BIIIId4.** Puedo tener en cuenta la dimensión emocional en el intercambio lingüístico con y entre los niños. **BIIIId5.** Puedo usar las tecnologías de la información y la comunicación para desarrollar las habilidades lingüísticas y la conciencia cultural de los niños. **BIIIId6.** Puedo también...

BIV. Organizar actividades sobre el tema de las lenguas y la diversidad

BIVd1. Puedo recurrir a la presencia de diferentes lenguas y culturas en el entorno inmediato. **BIVd2.** Puedo guiar a los niños en sus encuentros con un comportamiento lingüístico o cultural distinto y animarles a hablar sobre este tema. **BIVd3.** Puedo sacar el máximo beneficio de los momentos en los que los niños empiezan a conciencia del funcionamiento de la lengua. **BIVd4.** Puedo otorgarle una dimensión comunicativa a momentos de reflexión sobre el lenguaje. **BIVd5.** Puedo estimular la curiosidad de los niños sobre la escritura. **BIVd6.** Puedo también...

→C. Observar y apoyar el aprendizaje de cada niño

CV. Tener en cuenta las necesidades individuales de los niños

CVd1. Puedo identificar las habilidades de comunicación y necesidades lingüísticas de cada niño con las herramientas de observación adecuadas. CVd2. Puedo ayudar a cada niño a progresar a su propio ritmo. CVd3. Puedo asegurarme de que a cada niño se le concede la oportunidad de hablar. CVd4. Puedo ayudar a desarrollar la confianza y seguridad de cada niño con el uso de las lenguas. CVd5. Puedo responder a las dificultades de expresión oral que un niño puede encontrar. CVd6. Puedo también...

CVI. Apoyar el desarrollo lingüístico de niños con otras primeras lenguas

CVId1. Puedo tener en cuenta la situación específica de niños con otra primera lengua para identificar sus habilidades y necesidades individuales. CVId2. Puedo tener en cuenta en el apoyo que le doy a estos niños el desarrollo de sus competencias lingüísticas o culturales y su conocimiento. CVId3. Puedo ayudar a los niños a desarrollar su primera lengua para progresar en la adquisición de la lengua utilizada para llevar a cabo los intercambios dentro del grupo. CVId4. Puedo fomentar intercambios entre niños con diferentes niveles de dominio de la lengua que se utiliza en el grupo. CVId5. Puedo reaccionar apropiadamente a un comportamiento verbal o no verbal que puede provenir de diferentes tradiciones culturales. CVId6. Puedo también...

→D. Cooperación

DVII. Cooperando con las familias de los niños

DVIIId1. Puedo asegurarme de que todas las personas responsables del niño se sientan bienvenidas en la institución. DVIIId2. Puedo involucrar a las familias en los proyectos de enseñanza que están directamente relacionados con el desarrollo lingüístico y cultural de los niños. DVIIId3. Puedo informar a las familias sobre las actividades más propicias para la adquisición de la lengua de los niños. DVIIId4. Puedo informar a las familias sobre el progreso de los niños. DVIIId5. Puedo fomentar la incorporación de recursos existentes dentro de la familia en la organización de actividades con los niños. DVIIId6. Puedo también...

DVIII. Trabajando en equipo

DVIIIId1. Puedo contribuir al intercambio de prácticas e ideas entre los miembros del equipo. DVIIIId2. Puedo colaborar con otros miembros del equipo en proyectos conjuntos relacionados con el desarrollo lingüístico de los niños. DVIIIId3. Puedo aceptar comentarios, consultas y consejos de amigos y docentes y tenerlos en cuenta en mi gestión del grupo. DVIIIId4. Puedo proporcionar información útil sobre el desarrollo lingüístico de los niños de los que soy responsable a maestros de la escuela primaria. DVIIIId5. Puedo hacer uso de los recursos ofrecidos por otras instituciones o asociaciones. DVIIIId6. Puedo también...