



UNIVERSIDAD DE CÓRDOBA
Programa de Doctorado en Ciencias Sociales y Jurídicas

TESIS DOCTORAL

EFICACIA DOCENTE EN EL ÁMBITO DE LA
EDUCACIÓN BILINGÜE: PERFIL
COMPETENCIAL DEL PROFESORADO

TEACHING EFFECTIVENESS IN THE FIELD
OF BILINGUAL EDUCATION: TEACHER
COMPETENCE PROFILE

Doctorando: Francisco José Melara Gutiérrez

Director: Ignacio González López

14 de marzo de 2022

TITULO: *EFICACIA DOCENTE EN EL ÁMBITO DE LA EDUCACIÓN BILINGÜE:
PERFIL COMPETENCIAL DEL PROFESORADO*

AUTOR: *Francisco José Melara Gutiérrez*

© Edita: UCOPress. 2022
Campus de Rabanales
Ctra. Nacional IV, Km. 396 A
14071 Córdoba

<https://www.uco.es/ucopress/index.php/es/>
ucopress@uco.es



TÍTULO DE LA TESIS: Eficacia docente en el ámbito de la educación bilingüe: perfil competencial del profesorado

DOCTORANDO: Francisco José Melara Gutiérrez

INFORME RAZONADO DEL DIRECTOR DE LA TESIS

(se hará mención a la evolución y desarrollo de la tesis, así como a trabajos y publicaciones derivados de la misma).

La tesis que aquí se informa configura una investigación con un alto sentido práctico que trata de construir conocimiento sobre las competencias del maestro de educación bilingüe en la comunidad autónoma de Andalucía desde la perspectiva de la enseñanza eficaz.

La fundamentación teórica realizada repasa de forma exhaustiva, a través de una amplia consulta, el estado de la cuestión sobre la educación bilingüe como concepto y los modelos de competencias que debe asumir el profesional que imparta su labor en este escenario. Este bloque finaliza con un recorrido por los modelos de eficacia escolar.

La metodología utilizada en la investigación se ha fundamentado con diferentes evidencias teóricas y empíricas que demuestran su adecuación a los estudios realizados en el área de ciencias sociales. Esta se ha definido como un estudio mixto, multifásico secuencial exploratorio.

A partir de los resultados obtenidos se ofrecen una serie de propuestas que, a modo de orientación, no solo informan sobre las características que debe poseer un maestro de educación primaria que imparta su labor en escenarios de educación bilingüe, sino que aporta elementos de juicio para el diseño de planes de formación del profesorado que optimicen su labor profesional, evidencias presentadas en diferentes publicaciones y congresos científicos. Por todo ello, se autoriza la presentación de la tesis doctoral.

Córdoba, 14 de marzo de 2022

Firma del director

Fdo.: Ignacio González López

RESUMEN

Esta tesis doctoral identifica las necesidades formativas del profesorado de educación primaria bilingüe relacionadas con su labor diaria para ser entendida como una práctica profesional eficaz. Para ello, partiendo de un método mixto de investigación, se ha construido, sobre la base previa de un análisis documental comparativo, un grupo de discusión y un juicio de expertos, un cuestionario de autoevaluación que permite determinar la discrepancia existente entre lo que se percibe como la realidad de actuación en el aula y lo que debería ser para el logro de una enseñanza bilingüe de calidad, auspiciado por los parámetros de la eficacia escolar y cumplimentado por docentes de la comunidad autónoma andaluza. Los resultados revelan como demandas formativas prioritarias aquellas referidas a la generación y mantenimiento de una red local y exterior de contactos con los que trabajar conjuntamente; la potenciación de la comunicación intercultural; y la evaluación, selección, adaptación y uso de materiales AICLE existentes. Partiendo de tales demandas, varias son las consideraciones que se proponen en la elaboración de la formación permanente dirigida a los maestros de educación bilingüe para que puedan llevar a cabo su labor de forma eficaz.

ABSTRACT

This doctoral thesis identifies the training needs of primary bilingual education teachers related to their daily work, viewed through the lens of effective professional practice. Using a mixed methods research design, a self-evaluation questionnaire was constructed based on a comparative document analysis, a discussion group, and expert judgement. The purpose of this questionnaire was to determine the existing discrepancy between what is perceived as the reality of classroom performance and how it should be in order to ensure the delivery of quality bilingual education, supported by the parameters of school effectiveness and completed by teachers from the Spanish region of Andalusia. The priority training demands revealed by the results pertain to the creation and maintenance of a local and external network of contacts for the purposes of collaboration; the promotion of intercultural communication; and the evaluation, selection, adaptation, and use of existing CLIL materials. On the basis of such demands, several considerations are proposed in the development of ongoing training that will enable bilingual education teachers to carry out their work effectively.

*Dedicado a Sofía, Leo, Javier, Vega y Eva, el presente y el futuro de nuestra sociedad.
Por vosotros y para vosotros.*

TABLA DE CONTENIDOS

CAPÍTULO 1: INTRODUCCIÓN	13
1.1. Contexto del estudio	13
1.2. Posicionamiento del investigador	18
1.3. Objetivos de la investigación	19
1.4. Estructura de la tesis doctoral	21
CAPÍTULO 2: MARCO TEÓRICO	23
2.1. La figura profesional del maestro de educación bilingüe	27
2.1.1. La educación bilingüe	27
2.1.2. El enfoque pedagógico AICLE	35
2.1.2.1. Perspectiva histórica	36
2.1.2.2. AICLE en España	37
2.1.2.3. Definiendo AICLE	38
2.1.2.4. Características del enfoque pedagógico AICLE	39
2.1.2.5. Profesorado AICLE	43
2.1.3. Las competencias profesionales del maestro de educación bilingüe	43
2.1.3.1. Introducción al concepto de competencia	44
2.1.3.2. Características de las competencias	46
2.1.3.3. Las competencias a adquirir por los maestros de educación primaria	48
2.1.3.4. Competencias profesionales del maestro de educación bilingüe	51
2.2. La enseñanza eficaz	56
2.2.1. Acercamiento a la enseñanza eficaz desde la investigación	57
2.2.2. Principios clave la enseñanza eficaz	60
2.3. Las necesidades formativas del maestro de educación bilingüe	71
2.3.1. La formación permanente del profesorado	73
2.3.2. Qué es la formación permanente	74
2.3.3. LA formación permanente del profesorado de educación bilingüe	76
2.3.4. El análisis de necesidades como estrategia para los procesos de autoevaluación y mejora docente	80

CAPÍTULO 3: METODOLOGÍA Y DISEÑO	83
3.1. Objetivos	83
3.2. Diseño de investigación	85
3.2.1. Fases de la investigación.....	87
3.2.2. Métodos de recogida de información.....	88
3.2.1.1. Estudio documental comparativo.....	88
3.2.1.2. Grupo de discusión.....	91
3.2.1.3. Juicio de expertos	93
3.2.1.4. Análisis de necesidades	94
3.3. Cuestiones éticas	96
CAPÍTULO 4: RESULTADOS	99
4.1. Fase 1. Competencias del maestro de educación bilingüe.....	100
4.1.1. Subfase 1: Definición Teórica del Perfil Competencial del Maestro de Educación Bilingüe.....	101
4.1.1.1. Método de recolección y análisis.....	102
4.1.1.2. Resultados y discusión.....	117
4.1.2. Subfase 2: Modelo de Competencias del Maestro de Educación Bilingüe derivado de la Práctica Profesional.....	120
4.1.2.1. Método de recolección y análisis.....	120
4.1.2.2. Resultados y discusión.....	125
4.1.3. Subfase 3: Taxonomía de Competencias del Maestro de Educación Bilingüe sometida a Juicio de Fiabilidad y Validez por parte de expertos.....	137
4.1.3.1. Método de recolección y análisis.....	137
4.1.3.2. Resultados y discusión.....	140
4.1.4. Subfase 4: Modelo de Competencias del Maestro de Educación Bilingüe contextualizado en la Comunidad Autónoma de Andalucía	151
4.1.4.1. Método de recolección y análisis.....	152
4.1.4.2. Resultados y discusión.....	155
4.2. Fase 2: características del maestro de educación bilingüe que imparte su labor de forma eficaz	162
4.2.1. Subfase 1: Indicadores de Enseñanza Eficaz relativos a la actuación docente..	163
4.2.1.1. Método de recolección y análisis.....	163
4.2.1.2. Resultados y discusión.....	165

4.2.2. Subfase 2: Modelo de competencias del maestro eficaz en entornos de educación bilingüe	191
4.2.2.1. Método de recolección y análisis.....	191
4.2.2.2. Resultados y discusión.....	192
4.3. Fase 3. Análisis de necesidades formativas del maestro de educación bilingüe para impartir su labor de forma eficaz	202
4.3.1. Subfase 1: Diseño de la herramienta de detección de las necesidades de formación del maestro de educación bilingüe desde la perspectiva de la enseñanza eficaz.....	203
4.3.1.1. Método de recolección y análisis.....	203
4.3.1.2. Resultados y discusión.....	205
4.3.2. Subfase 2: Análisis de las necesidades de formación del maestro de educación bilingüe desde la perspectiva de la enseñanza eficaz	211
4.3.2.1. Método de recolección y análisis.....	212
4.3.2.2. Resultados y discusión.....	212
CAPÍTULO 5: DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES	221
5.1. Principales conclusiones del estudio.....	221
5.2. Fortalezas y limitaciones del estudio	234
5.3. Prospectiva del estudio	236
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	237
ANEXOS.....	257

Una última aclaración hace referencia al empleo del masculino genérico en la redacción del estudio que se presenta, sirviendo como apoyo para ello la aplicación de la Ley 3/2007, de 22 de marzo, para la igualdad efectiva de mujeres y hombres, así como la Ley 12/2007, de 26 de noviembre, para la promoción de igualdad de género en Andalucía. A través de ellas, toda referencia a personas, colectivos o cargos académicos, cuyo género sea masculino, estará haciendo referencia al género gramatical neutro, incluyendo, por tanto, la posibilidad de referirse tanto a mujeres como hombres.

CAPÍTULO 1: INTRODUCCIÓN

Esta tesis doctoral se justifica en la aparición de una nueva figura profesional docente a partir de la creación en España, entre finales de los años noventa y principios del siglo XXI, de los denominados centros de educación bilingüe. Debido a la naturaleza de este tipo de contextos educativos, el maestro que imparte docencia en dos lenguas requiere de una serie de competencias profesionales específicas para ejercer su labor de forma eficaz.

Esta investigación se ha llevado a cabo en la comunidad autónoma de Andalucía, lugar donde el autor desempeñó su labor como maestro, coordinador y formador de profesorado de educación bilingüe hasta el año 2013.

1.1. CONTEXTO DEL ESTUDIO

El objetivo de conservación y fomento de una sociedad multilingüe y multicultural planteado a través una serie de políticas lingüísticas por la Comisión Europea y el Consejo de Europa a principios de los años noventa ha dado lugar a la aparición de la educación bilingüe en los centros públicos de Andalucía (García, Lin & May, 2017).

Aunque los inicios en España surgieron de un acuerdo de colaboración del Ministerio de Educación con el British Council para llevar a cabo un programa de educación bilingüe que partiese del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas-MCER (Palacios Hidalgo, 2020), las distintas comunidades autónomas han gestionado de forma diferente la puesta en marcha de sus propios programas educación bilingüe, debido a la independencia en materia educativa que poseen (Palacios-Hidalgo, Gómez-Parra, Huertas-Abril y Espejo-Mohedano, 2021).

En el caso particular de Andalucía, ha sido el Plan de Fomento del Plurilingüismo el que ha guiado la implementación de la educación bilingüe en los centros públicos de la comunidad desde el año 2005, proporcionando educación en diversas lenguas, como la inglesa, francesa o alemana (Palacios Hidalgo, 2020).

El propósito primordial de este estudio ha sido la construcción de un modelo de competencias profesionales del maestro de educación bilingüe desde la perspectiva de la enseñanza eficaz (Melara y González, 2016), que facilite el proceso de autoevaluación de sus necesidades formativas para la mejora de la calidad de los procesos de enseñanza-aprendizaje que acontecen en el aula (Melara y González, 2021).

En lugar de tratar de probar la eficacia de la educación bilingüe o identificar qué tipo de programas funcionan mejor que otros, lo que se persigue con este estudio es identificar cómo llegar a ser un docente eficaz en el contexto de la educación bilingüe. Tal y como se puede inferir del último trabajo de Cummins (2021), hoy en día la investigación existente avala la legitimidad de la educación bilingüe, tanto aquella dirigida al alumnado de los grupos mayoritarios como la que fomenta la lengua y cultura de las minorías.

Esta investigación se ha basado tanto en modelos y conjuntos de características existentes de la figura del maestro de educación bilingüe y de lo que representa el constructo de enseñanza eficaz, como en las perspectivas de maestros especialistas en este tipo de educación y de expertos en la materia. El proceso de evaluación de necesidades de la función docente seleccionado ha sido el análisis de discrepancias propuesto por Roger Kaufman, quien entiende “necesidad” como un sustantivo capaz de identificar (discernir) la diferencia entre los resultados existentes y los deseados (Kaufman, 2006).

Parte de los hallazgos de este estudio han sido publicados con anterioridad a la finalización de esta tesis con el fin de garantizar un cierto grado de calidad en fases posteriores (Melara y González, 2016; Melara y González, 2021).

Son muchos los estudios empíricos sobre calidad educativa que confirman que el factor determinante en los resultados de aprendizaje del alumnado es la eficacia del profesorado. Por ejemplo, Muijs & Reynolds (2001) encontraron que la diferencia de aprendizaje, medida mediante pre-test y pos-test, llega a ser de un 25% más alta en el alumnado instruido por profesorado considerado más eficaz.

Ko, Sammons & Bakkum (2013) exponen en su revisión de estudios a nivel internacional sobre enseñanza eficaz que este término se creó para acotar la definición de nociones mucho más amplias como “buena educación” o “educación de calidad”.

Se entiende por enseñanza eficaz, en esta tesis doctoral, la acción del profesorado que consigue el desarrollo integral y perdurable del alumnado mayor de lo que sería esperable teniendo en cuenta su rendimiento previo y la situación social, económica y cultural de su entorno cotidiano (Murillo, 2005).

El campo de estudio sobre el paradigma de la enseñanza eficaz es amplio, remontándose hasta trabajos como los de Cattell (1931) sobre la evaluación de la habilidad para enseñar. Debido a este extenso volumen de investigación existente sobre eficacia escolar y docente, son ya varios los trabajos de meta-análisis en este área que se conocen en la actualidad y que recopilan de forma sistemática los estudios anteriores.

Del análisis llevado a cabo durante esta tesis doctoral se puede decir que la mayor parte de lo que se conoce sobre enseñanza eficaz se basa en:

- El trabajo llevado a cabo por Rosenshine (2012), quien ha logrado resumir 40 años de investigación sobre enseñanza eficaz en una serie de principios clave que maximizan el impacto de la docencia.
- Los trabajos de Danielson (2000 y 2007) sobre la creación de un marco de referencia para la enseñanza y la evaluación del profesorado con el fin de la mejora de la práctica profesional del docente.
- El marco de referencia para la evaluación de la actividad docente mediante la observación de aula, CLASS por sus siglas en inglés (The Classroom Assessment Scoring System), creado por Pianta, La Paro, & Hamre (2008).
- El modelo dinámico de Creemers y Kyriakides (2006 y 2013), que identifica una serie de prácticas específicas de enseñanza presentadas en ocho grupos y el conjunto de instrumentos que evalúan dichas prácticas.
- El Análisis Comparativo Internacional de Aprendizaje y Enseñanza (ICALT International Comparative Analysis of Learning and Teaching) creado por van de Grift

(2014), que recoge una serie de dominios e indicadores sobre lo que se considera enseñanza eficaz.

Educación bilingüe es un término ambiguo que persigue una gran variedad de objetivos tales como la asimilación de inmigrantes, la ayuda en la consecución de empleo mediante el desarrollo de competencias multilingües, la mejora de los resultados escolares o la preservación de lenguas minoritarias (Wright & Baker, 2017).

Aunque la diversidad de objetivos y estilos de educación bilingüe han dado lugar a numerosas definiciones, el término “educación bilingüe” se refiere a menudo a la educación donde dos o más lenguas son utilizadas para enseñar y aprender parte o todo el currículum educativo (Wright & Baker, 2017).

De entre los diferentes estilos de educación bilingüe existentes, los programas llevados a cabo en la comunidad autónoma de Andalucía se pueden encapsular en lo que se conoce como Educación Bilingüe y Multilingüe en Lenguas Internacionales Mayoritarias. Específicamente se los reconoce como Programas AICLE – Aprendizaje Integrado de Lengua y Contenido –, un enfoque pedagógico surgido en la Unión Europea para dar respuesta a las necesidades existentes de crear una sociedad multilingüe y multicultural (Wright & Baker, 2017).

El objetivo principal del enfoque AICLE (CLIL por sus siglas en inglés y EMILE por sus siglas en francés) es el aprendizaje simultáneo de lengua y contenido a través de la enseñanza de áreas consideradas no lingüísticas (ej.: ciencias, educación musical, educación física, etc.) en la lengua objeto de aprendizaje (diferente a la lengua materna) (Coyle, Hood & Marsh, 2010).

A pesar de la clara diferencia existente entre los términos L2 y lengua extranjera, evidenciada por Muñoz (2002), y debido a las distintas naturalezas de los documentos estudiados y contrastados, en esta investigación se sigue la consideración de Manga (2008) de que muchos estudiosos utilizan los dos conceptos indistintamente para referirse a la misma realidad.

Las prácticas AICLE abarcan desde el enfoque canadiense de inmersión total (Hard CLIL/AICLE) hasta un aprendizaje mínimo de contenido a través de una lengua extranjera (Soft CLIL/AICLE) (Ball, Kelly & Clegg, 2016).

En lo que se refiere a la mejora de la competencia lingüística y el aprendizaje de contenidos, AICLE es un enfoque innovador, moderno y efectivo debido a la gran variedad de propuestas e ideas educativas que integra. Es un enfoque que, además de fomentar el aprendizaje lingüístico y de contenido, promueve el aprendizaje crítico, la autonomía personal, la interculturalidad y la cooperación (Palacios Hidalgo, 2020).

De entre la multitud de factores a nivel escolar que afectan a la eficacia en la educación bilingüe, el primero de los elementos que Wright & Baker (2017) identifican como fundamental es el proceso de selección, contratación y retención de profesorado considerado “altamente eficaz”. Esto concuerda con la idea expuesta inicialmente sobre la relevancia de la eficacia docente en la calidad de los procesos educativos y reconocida académicamente en el contexto de la educación bilingüe, tal y como señalan García & Lin (2017), en su trabajo sobre la comprensión de la educación bilingüe y multilingüe, al indicar que “el papel del docente puede que varíe entre las distintas tradiciones y culturas educativas pero, sin embargo, el valor de una formación docente de calidad es considerado de gran relevancia por todos los investigadores independientemente de su procedencia” (p. 12).

Wright & Baker (2017) van más allá y señalan incluso las cualidades o características que el profesorado de educación bilingüe debe poseer: competencia lingüística en uno o más idiomas; una actitud positiva hacia el bilingüismo, multilingüismo, biculturalismo y multiculturalismo; una actitud positiva, de entusiasmo y compromiso hacia los idiomas y los estudiantes de los grupos minoritarios y hacia la educación bilingüe; ser inclusivo pero buscando un currículo individualizado y centrado en el alumnado; participar en un desarrollo profesional continuo; ser sensible a los contextos del hogar y la comunidad, y trabajar con las familias.

García y Lin (2017) expresa con claridad el papel fundamental que los maestros tienen en la educación, puntualizando que, sin educadores, las escuelas no se pueden transformar y que en el mundo académico se reconoce que educar a maestros bilingües que entiendan realmente el multilingüismo es primordial si se quiere tener éxito en los esfuerzos de mejorar la educación bilingüe.

Para poder divisar el tipo de maestro de educación bilingüe que se persigue desarrollar en el contexto actual andaluz, así como la formación que precisa para que pueda llevar a cabo su labor de forma eficaz, se hace necesario examinar y comprender qué es y qué tipo de educación

bilingüe es la que se está implementando en Andalucía y atender al principio de contextualización de la formación docente.

1.2. POSICIONAMIENTO DEL INVESTIGADOR

Cuando la educación bilingüe comenzó a implementarse en los centros públicos de la comunidad autónoma andaluza, me encontraba ya formando parte de uno de los primeros colegios piloto de la región elegido para impartir docencia curricular en lengua francesa. Tras unos años de experiencia, inicié mi labor en la formación de los maestros de educación bilingüe con el fin de apoyar el avance del Plan de Fomento del Plurilingüismo. Al mismo tiempo, tuve la oportunidad de coordinar la puesta en funcionamiento y desarrollo de varios programas de educación bilingüe en distintos contextos, tales como el centro de una gran ciudad o un municipio de bajo nivel poblacional.

Es importante reconocer que me embarqué en esta investigación desde una posición comprometida de defensa del tema de estudio, en lugar de una posición de neutralidad. Los sesgos derivados de la identidad profesional han sido y son para mí una preocupación perenne a la hora de desarrollar de manera objetiva esta investigación:

...es imposible eliminar el efecto de la presencia del investigador y la naturaleza del efecto estará influenciada por la identidad del investigador ... Esta inevitabilidad del observador que afecta a la investigación es problemática, pero en lugar de ser una razón para descartar la observación como “sesgada”, significa que la cuestión de la identidad se vuelve central en el proceso de planificación de la investigación. Significa que la identidad se convierte en algo que uno debe pensar cuidadosamente como investigador y supervisar de tal manera que ayude a generar el tipo de información que uno desea (Dunne, Pryor y Yates, 2005, pp. 60-61).

Dejando a un lado la cuestión de la recopilación de datos, donde es relativamente simple minimizar el potencial de sesgo, el mayor desafío surgido ha sido la forma en que se analizan e interpretan los datos, cuando ese análisis se realiza desde una posición de participación directa:

...uno está siempre e inevitablemente sesgando la investigación, por lo que la falta de sesgo no puede ser el determinante de la calidad de la investigación. Sin embargo, lo que se vuelve relevante es el aspecto de la reflexividad, que las cuestiones de identidad se consideren problemáticas y sean discutidas en el informe de investigación (Dunne et al., 2005, p. 61).

Es en los capítulos cuatro y cinco, relacionados con las cuestiones metodológicas y analíticas donde mi posición como investigador desde la acción tendrá más relevancia. Por tanto, será aquí donde la complementariedad metodológica y la discusión de los hallazgos obtenidos permitirá aunar experiencia y evidencias.

1.3. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

Al igual que existen y están definidas en términos de competencias las figuras de los maestros de Educación Primaria, Educación Física, Música o Idiomas (Orden ECI/3857/2007), se considera que el perfil del *maestro de educación bilingüe*, del que se demanda un compendio de competencias de varias especialidades más algunas características procedentes de este reto pedagógico, debería contar con su propia estructuración y segmentación en los conocimientos, habilidades y actitudes necesarias para desempeñar su labor de la mejor forma posible (Melara y González, 2016). De aquí que el primer objetivo que se plantea en esta investigación sea:

1. Describir los modelos teóricos basados en competencias que, desde una perspectiva nacional e internacional, definen la labor profesional del docente que imparte contenido curricular a través de una lengua extranjera.

La definición del perfil del docente ha sido objeto de la investigación educativa durante años. Algunos trabajos se han basado en rasgos o factores que le caracterizan, otros en las habilidades que se necesitan, en las actuaciones que se manifiestan en el aula, en el desarrollo de tareas, en resultados esperados o en criterios de profesionalidad (Rodríguez Espinar, 2003). Este campo de investigación sobre la formación y el desarrollo profesional docente ha estado fundamentalmente dominado por dos posiciones diferentes y bastante opuestas: un *enfoque basado en competencias* y un *enfoque reflexivo* (Creemers, Kyriakides & Antoniou, 2013). Existe actualmente en Europa un amplio consenso en definir los perfiles del profesorado en base a las competencias profesionales, pues son estas las que generan un mayor rendimiento

en la actuación docente (McClelland, 1973; Sánchez-Tarazaga, 2016), al ser las que posibilitan el uso de los recursos de los que se dispone y ayudan a mejorar el funcionamiento (Boyatzis, 1982). Es por ello que en esta investigación se ha adoptado el análisis del perfil del maestro eficaz de educación bilingüe desde el punto de vista de las competencias que lo definen, tal y como se refleja en el segundo objetivo:

2. Identificar el conjunto de competencias específicas requeridas para desempeñar con éxito la labor de enseñanza de contenido curricular a través de una lengua extranjera.

Tal y como mencionan Kirss, Säälük, Leijen & Pedaste (2021) en su reciente trabajo de revisión sobre los factores de éxito en la eficacia escolar en la educación multilingüe, la investigación sobre la eficacia escolar y la investigación sobre la educación bilingüe se han desarrollado en gran medida como paradigmas de investigación separados, por lo que los estudios actuales sobre enseñanza eficaz no aportan evidencias o conclusiones claras sobre la educación bilingüe y su eficacia.

A pesar del incremento en investigación que se está llevando a cabo en los últimos años sobre educación bilingüe, son pocos los estudios que se han centrado en identificar los factores que hacen que los programas sean efectivos. Asimismo, estos trabajos no se caracterizan particularmente por ser recientes o sistemáticos (Kirss, Säälük, Leijen, & Pedaste, 2021).

Con el trabajo que aquí se presenta, se pretende contribuir a reducir esta falta de investigación mediante la revisión sistemática de las evidencias existentes y la aportación de nuevo conocimiento en el campo de la enseñanza eficaz en educación bilingüe, concretamente en torno a la figura del maestro y su formación. Es por ello que, el tercer objetivo perseguido es:

3. Diseñar un modelo de competencias que recoja la labor del docente que imparte contenido curricular a través de una lengua extranjera desde la perspectiva de la enseñanza eficaz.

Creemers, Kyriakides & Antoniou (2013) en su estudio sobre calidad docente y calidad de la formación del profesorado, identificaron sorprendentemente que la investigación existente sobre enseñanza eficaz no se utiliza de forma sistemática en la creación y desarrollo de programas para la formación y perfeccionamiento profesional de los docentes. De aquí, que los

dos últimos objetivos que se persiguen con esta investigación sean precisamente el uso de un proceso sistemático de identificación de lo que se conoce como enseñanza eficaz en entornos de educación bilingüe, para el diseño de planes de formación que acompañen a los maestros de educación bilingüe en la mejora de su actuación en el aula. Estos quedan redactados del siguiente modo:

4. Construir una herramienta de autoevaluación capaz de medir las competencias que posee el docente que imparte contenido curricular a través de una lengua extranjera con relación con el perfil competencial encontrado.

5. Establecer recomendaciones para la elaboración de un plan de formación permanente dirigido al profesorado que imparte contenido curricular a través de una lengua extranjera centrado en el desarrollo de las principales competencias consideradas necesarias para llevar a cabo su labor de forma eficaz.

1.4. ESTRUCTURA DE LA TESIS DOCTORAL

Para comunicar de forma clara tanto el proceso como el conocimiento obtenido en el desarrollo de esta investigación, la tesis doctoral se ha estructurado en cinco capítulos, que se espera puedan guiar al lector en el entendimiento y comprensión de forma sencilla y fluida de lo que en realidad es un proceso sistemático de respuesta a los objetivos formulados, pero igualmente sinuoso.

En el capítulo uno, identificado como la introducción de esta investigación, se resume el origen y el contexto de la educación bilingüe. A continuación, se definen varios conceptos clave (AICLE, competencia profesional, enseñanza eficaz, formación permanente y análisis de necesidades) y se explica cómo se entrelazan para lograr una enseñanza de calidad en el aula de educación bilingüe. Finalmente se exponen las preguntas de investigación que impulsan este estudio.

En el capítulo dos, que aglutina los referentes teóricos del estudio, se consideran los desarrollos clave en el campo de la educación bilingüe en los últimos años, centrándose especialmente en el contexto de la Unión Europea tras las propuestas de la Comisión Europea y el Consejo de

Europa a principios de los años noventa para la conservación y fomento de una sociedad multilingüe y multicultural (Council of Europe, 2008a, 2008b, 2019; European Commission, 1995a, 1995b) y la aparición del enfoque pedagógico AICLE. A continuación, se revisa la literatura que ha influido en los últimos 15 años en la descripción de las competencias profesionales específicas requeridas para el desempeño de la función de maestro de educación bilingüe. Igualmente, se explora la literatura que aporta los últimos conocimientos en materia de enseñanza eficaz y cómo se puede operativizar en el marco de la educación bilingüe. Para finalizar, se puntualiza el valor de la formación permanente del profesorado y la eficacia del análisis de necesidades en la detección y diseño de programas que garanticen el crecimiento de los maestros hacia una enseñanza bilingüe de calidad.

En el capítulo tres se expone la metodología de investigación que sustenta este estudio. Tomando en consideración los paradigmas interpretativos en el campo de las ciencias sociales, se explica cómo este estudio combina diferentes perspectivas de investigación a lo largo de una serie de fases de trabajo empírico. También se consideran las implicaciones éticas del estudio y se discuten las medidas que se emplearon para garantizar que se llevó a cabo de acuerdo con las normas éticas establecidas. En total, este estudio incorpora cuatro estrategias de recopilación de datos: estudio documental comparativo (competencias profesionales del maestro de educación bilingüe, enseñanza eficaz), grupo de discusión, juicio de expertos y detección de necesidades formativas.

En el capítulo cuatro, tras una primera presentación visual de la interrelación entre los objetivos, fases y métodos de la investigación, se adentra de forma detallada en la justificación, los métodos de recolección y análisis, y los resultados y discusión de cada una de las fases y subfases de la investigación. Cada sección incluye una exposición del método elegido para la obtención de la información requerida y el análisis realizado para la construcción del conocimiento aportado en este trabajo.

En el capítulo cinco, identificado como las conclusiones del trabajo desarrollado, se presenta un resumen y síntesis de los hallazgos relacionando las diferentes fases de recopilación y análisis de datos con las preguntas de investigación. Igualmente, se describen las limitaciones relacionadas con el estudio y se consideran interpretaciones alternativas de las observaciones antes de extraer conclusiones y hacer recomendaciones para el desarrollo futuro del campo de la educación bilingüe eficaz.

CAPÍTULO 2: MARCO TEÓRICO

La educación está considerada a nivel mundial como un bien público y un motor fundamental para el desarrollo. Su valor universal alcanza a todo tipo de personas, independientemente de su origen socioeconómico o cultural, y a gobiernos de todas las tendencias políticas. El desarrollo de cualquier país viene determinado por la universalización de la educación, para lo que se ha de cumplir con las obligaciones de garantizar una educación gratuita, de *calidad* e inclusiva para todos (Moriarty, 2017).

El objetivo de desarrollo sostenible número 4 de las Naciones Unidas (ODS4) expresa la visión de "garantizar una educación inclusiva y equitativa de *calidad* y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos" (UN 2015). Esto representa un cambio significativo tanto del Objetivo 2 de Desarrollo del Milenio, que consistió en lograr la enseñanza primaria universal para 2015, como del objetivo del Marco de Acción de Dakar sobre Educación para Todos, consistente en eliminar la disparidad de género en la enseñanza primaria y secundaria antes de 2005 y en todos los niveles de enseñanza para 2015 (Unterhalter, 2019), ambos objetivos carentes del concepto de *calidad* en sus definiciones.

La educación de calidad es un fin en sí mismo, ya que enriquece el conocimiento y mejora la capacidad para analizar y comprender una amplia gama de temas, y es el medio para lograr sociedades más inclusivas y sostenibles. El acceso a una educación equitativa y de calidad puede ayudar a transformar la vida de las personas, desde la mejora en su salud hasta la prosperidad económica (UNESCO, 2014).

Datos procedentes de encuestas llevadas a cabo por las Naciones Unidas muestran que la máxima prioridad para las personas, independientemente de la edad, el sexo, el nivel de educación existente o el lugar donde viven es *una buena educación* (MyWorld Analytics, 2015). Esta prioridad está bien fundamentada, ya que la educación de calidad contribuye de manera importante a los ingresos, la salud y la participación más activa de los seres humanos en la sociedad, con beneficios que van más allá del individuo, sus familias, comunidad y país. Las evidencias son claras, una educación de calidad aumenta las posibilidades de cualquier persona de acceder a sueldos más altos, pudiendo ayudar a romper los ciclos

intergeneracionales de pobreza (UNESCO, 2014). Sin embargo, el valor de la educación no se limita únicamente al aspecto económico: una educación de calidad es un mecanismo clave para apoyar el logro de otros derechos humanos fundamentales, reduce la mortalidad infantil y materna, facilita vidas más saludables y puede traducirse en una participación más activa en la vida política del país, aumentando la participación electoral (UNESCO, 2014). Puede igualmente ayudar a construir sociedades más tolerantes (UNESCO, 2014) y reduce el riesgo de conflictos (World Bank, 2004).

Ko, Sammons y Bakkum (2013), en su investigación sobre enseñanza eficaz, exponen que el término *eficacia educativa* se desarrolló para proporcionar una definición más exhaustiva de estas nociones genéricas existentes de *buena educación* o *educación de calidad*. Este término se relaciona con la idea de examinar la eficacia en distintos niveles de un sistema educativo, a nivel nacional, local, de escuela, de departamento dentro de un centro educativo o de maestros, en términos de su éxito en el logro de metas o resultados educativos.

En casi todas las sociedades, se presta una especial atención a la *calidad del docente*, que se considera un elemento clave en el éxito de la educación escolar (Michelli, Eldridge, Tamim, and Karp, 2017). Independientemente de la ubicación geográfica, el paradigma educativo o el marco curricular, el docente sigue siendo el factor más influyente en el éxito de cualquier programa académico (Goe, 2007; Kaplan & Owings, 2001; Rice, 2003). Este énfasis en la importancia del docente ha sido validado por numerosas investigaciones, que revelan que, entre varios factores escolares, la calidad del maestro representa la diferencia más alta en los niveles de rendimiento del alumnado (Hattie, 2013).

Por lo general, se hace referencia a la eficacia de los maestros en términos de los resultados del alumnado, y de la conducta del docente y los procesos del aula capaces de mejorar tales resultados. Puesto que el rol de un docente rara vez se limita únicamente a la instrucción, algunos autores ven la eficacia docente en un sentido más extenso, adoptando criterios que abarcan aspectos que se consideran parte del rol más amplio del maestro del siglo XXI. En muchos países, el rol instructivo o pedagógico del docente se extiende, por ejemplo, al apoyo a sus colegas en el proceso de enseñanza, la participación en roles de liderazgo, la mejora de la calidad de su enseñanza a través de su propia reflexión o la participación en programas de desarrollo profesional (Ko, Sammons y Bakkum, 2013). Tales hallazgos sobre el impacto de la calidad de los docentes en el aprendizaje y el desempeño del alumnado respaldan la necesidad

de un mayor enfoque en la *preparación de maestros eficaces* en el desempeño de su labor profesional (Michelli, Dada, Eldridge, Tamim, & Karp, 2017).

Creemers, Kyriakides & Antoniou (2013), en su estudio sobre calidad docente y calidad de la formación del profesorado, identificaron que la investigación existente sobre enseñanza eficaz no se utiliza de forma sistemática en la creación y desarrollo de programas para la formación y perfeccionamiento profesional de los docentes. De aquí, que uno de los objetivos que se persigue con esta investigación sea precisamente *el uso de un proceso sistemático de identificación de lo que se conoce como enseñanza eficaz en entornos de educación bilingüe en el contexto del sistema educativo andaluz, que estimule el diseño de planes de formación que acompañen a los maestros de educación bilingüe en la mejora de su actuación en el aula.*

La definición del perfil del docente ha sido objeto de la investigación educativa durante años. Algunos trabajos se han basado en rasgos o factores que le caracterizan, otros en las habilidades que se necesita, en las actuaciones que se manifiestan en el aula, en el desarrollo de tareas, en resultados esperados o en criterios de profesionalidad (Rodríguez Espinar, 2003). Este campo de investigación sobre la formación y el desarrollo profesional docente ha estado fundamentalmente dominado por dos posiciones diferentes y bastante opuestas: un enfoque basado en competencias y un enfoque reflexivo (Creemers, Kyriakides & Antoniou, 2013). Existe actualmente en Europa un amplio consenso en definir los perfiles del profesorado en base a las competencias profesionales, pues son estas las que generan un mayor rendimiento en la actuación docente (McClelland, 1973 y Sánchez-Tarazaga, 2016), al ser las que posibilitan el uso de los recursos de los que se dispone y ayudan a mejorar el funcionamiento (Boyatzis, 1982). Es por ello por lo que en esta investigación se ha optado por *el análisis del perfil del maestro eficaz de educación bilingüe desde el punto de vista de las competencias que lo definen.*

Las *competencias* son una declaración de principios que guían las acciones del profesorado y marcan la meta hacia la que el docente, mediante su formación inicial, práctica y desarrollo permanente ha de orientarse (Marchesi, 2007; Perrenoud, 2004; Pesquero et al., 2008). La adquisición y desarrollo de las *competencias docentes* es, por tanto, un proceso que se lleva a cabo a lo largo de toda la carrera profesional, y cuyo desarrollo permite al profesorado avanzar en su manera de entender y llevar a cabo los procesos de enseñanza-aprendizaje (Pavié, 2012).

Al igual que existen y están definidas en términos de competencias las figuras de los maestros de Educación Primaria, Educación Física, Música o Idiomas (Orden ECI/3857/2007), se considera que el perfil del *maestro de educación bilingüe*, del que se demanda un compendio de competencias de varias especialidades más algunas características procedentes de este reto pedagógico, debería contar con su propia estructuración y segmentación en los conocimientos, habilidades y actitudes necesarias para desempeñar su labor de la mejor forma posible (Melara y González, 2016).

Tal y como mencionan Kirss, Säälük, Leijen, y Pedaste (2021) en su reciente trabajo de revisión sobre los factores de éxito en la eficacia escolar en la educación multilingüe, la investigación sobre la eficacia escolar y la investigación sobre la educación bilingüe se han desarrollado en gran medida como paradigmas de investigación separados, por lo que los estudios actuales sobre enseñanza eficaz no aportan evidencias o conclusiones claras sobre la educación bilingüe y su eficacia.

A pesar del incremento en investigación que se está llevando a cabo en los últimos años sobre educación bilingüe, son pocos los estudios que se han centrado en identificar los factores que hacen que los programas sean efectivos. Asimismo, estos trabajos no se caracterizan particularmente por ser recientes o sistemáticos (Kirss, Säälük, Leijen, & Pedaste, 2021).

El trabajo de revisión sistemática de la literatura existente sobre la eficacia escolar en la educación multilingüe llevado a cabo en 2021 por Kirss, Säälük, Leijen y Pedaste recoge las evidencias actuales de los factores críticos que conducen al éxito de los estudiantes en la educación bilingüe. Los resultados revelan que los estudios revisados trataron fundamentalmente factores a nivel escolar, y solo en ocasiones indagaron sobre los elementos que influyen a nivel estatal, regional o individual. El papel crítico del liderazgo para hacer que la educación bilingüe sea exitosa fue también uno de los elementos de relevancia extraídos de la investigación.

Con el trabajo que aquí se presenta, se pretende contribuir a reducir esta falta de investigación mediante la *revisión sistemática de las evidencias existentes y la aportación de nuevo conocimiento en el campo de la enseñanza eficaz en educación bilingüe, concretamente en torno a la figura del maestro y su formación.*

En este capítulo se exponen los desarrollos clave en el campo de la educación bilingüe en los últimos años, centrándose especialmente en el contexto de la Unión Europea tras las propuestas de la Comisión Europea y el Consejo de Europa a principios de los años noventa para la conservación y fomento de una sociedad multilingüe y multicultural (Council of Europe, 2008a, 2008b, 2019 & European Commission, 1995a, 1995b) y la aparición del enfoque pedagógico AICLE (Aprendizaje Integrado de Lengua y Contenido). A continuación, se revisa la literatura que ha influido en los últimos 15 años en la descripción de las competencias profesionales específicas requeridas para el desempeño de la función docente como maestro de educación bilingüe. Igualmente, se explora la literatura que aporta los últimos conocimientos en materia de enseñanza eficaz y cómo se puede operativizar en el marco de la educación bilingüe. Para finalizar, se explora el valor de la formación permanente del profesorado y la eficacia del análisis de necesidades en la detección y diseño de programas que garanticen el crecimiento de los maestros hacia una enseñanza bilingüe de calidad.

2.1. LA FIGURA PROFESIONAL DEL MAESTRO DE EDUCACIÓN BILINGÜE

Para poder entender el tipo de maestro de educación bilingüe que se persigue desarrollar en el contexto actual andaluz, se hace necesario examinar y comprender qué es y qué tipo de educación bilingüe es la que se está implementando en Andalucía, la cual se identifica con el enfoque europeo de pedagogía AICLE hasta tal punto, que en la literatura que la describe se intercambia el concepto de maestro de educación bilingüe por el concepto de maestro AICLE. Igualmente, se hace indispensable para esta investigación la necesidad de explorar el concepto de competencia profesional docente, cuáles son esas competencias que se le atribuyen a los docentes de educación primaria, y la posible creación de un marco de competencias específicas para la figura del maestro de educación bilingüe.

2.1.1. La educación bilingüe

Aunque la enseñanza y aprendizaje en una lengua distinta a la materna ha existido desde que distintos grupos sociales con diferentes lenguas y culturas han convivido en una misma zona geográfica o han establecido algún tipo de relación o vínculo (Coyle, 2010, Mehisto, 2012), la creciente globalización actual y la alianza de países en estructuras más complejas como la

Unión Europea, hacen necesaria la potenciación del aprendizaje y enseñanza de lenguas para la creación de una sociedad multilingüe y multicultural que tenga cabida en el contexto actual (Council of Europe, 2008a, 2008b, 2019; European Commission, 1995a, 1995b). En palabras de García (2009, p. 5) “la educación bilingüe es la única forma de educar a los niños del siglo XXI”.

Tal y como confirman Palacios-Hidalgo, Gómez-Parra, Huertas-Abril y Espejo-Mohedano (2021) en su reciente trabajo sobre el éxito de la educación bilingüe en España, se ha demostrado que la participación en programas de educación bilingüe influye en la autopercepción del alumnado del éxito lingüístico, la empleabilidad y la competencia intercultural. Asimismo, los estudios sobre las dimensiones de mejora de la capacidad cognitiva muestran el aprendizaje de segundas lenguas como una de las actividades que mejoran la cognición más allá de las habilidades específicamente entrenadas (Dresler, Sandberg, Bublitz, Ohla, Trenado, Mroczko-Wasowicz, Kühn y Repantis, 2019).

Muchos han sido los intentos de definir de manera generalizable el concepto de educación bilingüe. Así, por ejemplo, una definición tradicional es aquella que hace alusión a la educación bilingüe como el uso de dos lenguas en el proceso de enseñanza, normalmente con la intención de preparar alumnado bilingüe; sin embargo, en otras ocasiones hace referencia exclusivamente a la mejora de la comprensión y competencia lingüística en la lengua oficial de la zona geográfica donde vive el alumnado perteneciente a grupos minoritarios (Baker & Wright, 2011).

Estos dos ejemplos se alinean con dos tipos fundamentales de bilingüismo explicitados por Lambert en 1974: aditivo y sustractivo. En el bilingüismo aditivo, el objetivo fundamental consiste en añadir una nueva lengua al repertorio lingüístico del alumnado, mientras que, en el sustractivo, la intención recae en la adquisición de la lengua oficial (de la mayoría dominante) en detrimento del abandono de la lengua materna. En el primero, las dos lenguas se valoran por igual, considerándose el bilingüismo como un enriquecimiento cultural, pero en el segundo, una lengua se valora más que la otra y el bilingüismo es percibido como una amenaza de pérdida de identidad (Baker & Wright, 2011, & Cummins, 2021). Las investigaciones existentes demuestran de forma consistente el logro de una educación bilingüe eficaz en contextos de bilingüismo aditivo (Hakuta, Butler, & Witt, 2000).

El caso particular de la educación bilingüe en Europa se puede entender desde una doble perspectiva: por un lado, la educación dirigida a poblaciones que poseen dos o más lenguas como parte de su entorno socio-cultural, como sucede en ciertas regiones españolas (Vila, Lasagabaster y Ramallo; 2017) y por otro, aquella educación multilingüe y multicultural dirigida a la población en general (Hélot & Cavalli, 2017) y promovida por la Unión Europea a través del Consejo de Europa y la Comisión Europea (Council of Europe, 2008a, 2008b, 2019 & European Commission, 1995a, 1995b). En ambos casos existe una potenciación tanto de las lenguas mayoritarias como minoritarias desde la perspectiva de agregar valor al individuo, sin restar valía al resto de lenguas a las que se tiene acceso (Wright & Baker, 2017, & May, 2017). El multilingüismo en Europa trata sobre la promoción y coexistencia de lenguas en niveles igualitarios de importancia en lugar de su supresión o desplazamiento (García y Lin, 2017).

El uso de las lenguas que las personas bilingües hacen hoy en día en el mundo globalizado en el que vivimos está lejos de poderse encapsular en la dualidad aditivo-sustractivo existente hasta ahora (May, 2017). Es por ello por lo que García y Lin (2017, p. 1) han extendido la definición actual de bilingüismo a “el uso de prácticas lingüísticas diversas para educar”. Esta definición trata de dar respuesta a la forma en que la sociedad actual hace uso de las lenguas, asumiendo un propósito de justicia social, y reforzando la idea de que la gente utiliza el lenguaje para comunicarse y participar en múltiples contextos y sociedades.

Tal y como afirman García y Lin (2017), la transformación del concepto “diversos idiomas” en la idea de “prácticas lingüísticas diversas” se sustenta en la noción de que la educación bilingüe tiene que responder a las prácticas lingüísticas diarias y reales de las personas y no a aquellas creadas por los estados a través de las políticas educativas. Una educación bilingüe que permite ampliar el repertorio lingüístico de las personas admite la incorporación y uso de otras características lingüísticas existentes en su contexto local y global, dando lugar a una verdadera sociedad multilingüe y multicultural. García y Lin (2017) animan a la comunidad académica a pensar de forma diferente sobre la lengua en la educación para el bilingüismo o multilingüismo.

Por lo tanto, a esa dualidad aditivo-sustractivo, García (2009) añade la noción de “bilingüismo dinámico” con el fin de resaltar el uso lingüístico complejo y en evolución que las personas bilingües hacen en el mundo cada vez más globalizado en el que vivimos. En lugar de la tradicional distinción arbitraria en el conocimiento y manejo de las lenguas materna y

extranjera, hoy en día, los estudiantes de lenguas se posicionan en un continuo bilingüe que va desde bilingües emergentes hasta bilingües altamente competentes (García 2009).

El “translingüismo” (por su traducción del inglés *translanguaging*), entendido como una práctica pedagógica en la que se pide a los estudiantes en aulas bilingües que alternen idiomas con el propósito de un uso receptivo o productivo (Williams, 1994) es uno de los aspectos claves de esta forma dinámica de entender el bilingüismo (García, 2009), y que representa fielmente las múltiples y complejas prácticas discursivas en las que el alumnado de educación bilingüe se involucra todos los días para facilitar la comunicación con los demás y comprender sus mundos bilingües.

Tal y como asevera May (2017), si bien el bilingüismo aditivo sigue siendo útil para destacar el potencial positivo del bilingüismo y la educación bilingüe (junto con sus implicaciones sociales más amplias), el bilingüismo dinámico describe mejor las complejidades reales del uso continuado de los idiomas de forma bilingüe.

Aunque la educación bilingüe es un término ambiguo, cuya definición y tipología dependerán de los objetivos y resultados que se persigan, se utiliza de forma más precisa cuando se refiere al uso de dos idiomas para la instrucción diaria en el aula y se consigue con éxito la alfabetización bilingüe (Wright & Baker, 2017).

Tal variedad se revela en una de las primeras discusiones sobre la educación bilingüe internacional de Ferguson, Houghton y Wells (1997), quienes sugirieron diez objetivos diferentes para la educación bilingüe: (1) asimilar individuos o grupos a la corriente principal de la sociedad, (2) unificar a un país multiétnico o multilingüístico, (3) permitir que las personas se comuniquen fuera de su país, (4) aumentar aquellas competencias lingüísticas que ayudan, por ejemplo, a obtener un empleo, (5) preservar la identidad étnica o religiosa, (6) armonizar diferentes comunidades lingüísticas y políticas, (7) difundir el uso de una lengua colonial, (8) fortalecer los grupos de élite y preservar su posición privilegiada en la sociedad, (9) proporcionar igualdad de estatus o derechos a las distintas lenguas y (10) profundizar en la comprensión del idioma y la cultura.

Para modernizar esta lista, Wright y Baker (2017) agregaron dos más: (11) preservar una lengua minoritaria o en peligro de extinción y (12) aumentar el rendimiento escolar. Según estos

autores, estas dos adiciones resaltan que los objetivos de la educación bilingüe pueden estar dirigidos a la sociedad en general (p.e., la planificación lingüística dentro de una región) pero también se pueden enfocar en la individualidad del alumno (p.e., las potenciales ventajas de comunicación, culturales, cognitivas, de carácter, curriculares y económicas para cada estudiante). Por lo tanto, los objetivos de la educación bilingüe se relacionan no solo con las prácticas pedagógicas de la escuela y el aula sino también con objetivos sociales más amplios. Los diferentes tipos de educación bilingüe tienen diversas filosofías, políticas, disposiciones y prácticas subyacentes.

Atendiendo a la normativa que promueve la educación multilingüe y multicultural en Europa (Council of Europe, 2008a, 2008b, 2019 & European Commission, 1995a, 1995b), de entre el listado anterior, muchos son los objetivos que se persiguen alcanzar con las políticas lingüísticas nacionales y regionales tales como: permitir que las personas se comuniquen fuera de su país, aumentar aquellas competencias lingüísticas que ayudan a obtener un empleo, preservar la identidad étnica, religiosa y de una lengua minoritaria o en peligro de extinción, armonizar diferentes comunidades lingüísticas y políticas, proporcionar igualdad de estatus o derechos a las distintas, profundizar en la comprensión del idioma y la cultura, y aumentar el rendimiento escolar. Todos estos objetivos deberán ser tenidos en cuenta a la hora de definir el perfil del maestro de educación bilingüe que se persigue construir en los países de la Unión.

Atendiendo a estos objetivos, algunos de los modelos de educación bilingüe presentados por Wright y Baker en 2017, y que se entrelazan con el modelo europeo, son los siguientes:

- *Educación bilingüe para el mantenimiento del desarrollo del lenguaje*: estos programas escolares son en su mayoría para alumnado de minorías lingüísticas. Parte del plan de estudios se proporciona en la lengua materna. Algunos ejemplos de estos programas son los que se llevan a cabo en Nueva Zelanda para desarrollar la lengua maorí, o en España para preservar y fomentar el euskera. El objetivo es que los estudiantes se vuelvan bilingües en la lengua materna y mayoritaria.
- *Educación bilingüe – Programas de inmersión*: el alumnado de los programas de “inmersión” ya domina una lengua de reconocido prestigio global y su objetivo es adquirir otro idioma de alto nivel en la escuela. Los programas de inmersión canadiense

son los más conocidos y cuentan con la investigación más completa de cualquier modelo de educación bilingüe. Por lo tanto, cualquier afirmación sobre su eficacia estará bien fundamentada y ampliamente respaldada. Debido a este éxito, muchos son los países que han optado por utilizar una adaptación de los programas de inmersión canadiense en el desarrollo de sus políticas educativas lingüísticas como, por ejemplo, Finlandia, España (País Vasco), Irlanda o Gales. Esta práctica es una de las bases del modelo de educación bilingüe que se practica en Europa.

- *Educación bilingüe centrada en el desarrollo de los dos idiomas:* este enfoque se basa fundamentalmente en una distribución equilibrada de hablantes de lenguas minoritarias y mayoritarias en las aulas, en un uso equilibrado de ambos idiomas durante el proceso de enseñanza y en el aprendizaje de la lengua a través del contenido curricular en lugar de sesiones específicas de idioma. Al igual que en el modelo anterior, la investigación existente demuestra una elevada tasa de éxito de estos programas educativos. Aunque en este enfoque se pretende establecer límites al uso de las lenguas en términos de tiempo, plan de estudios y maestro, en la realidad el alumnado tiende a usar ambos idiomas de manera espontánea y pragmática. Esto es lo que se ha explicado anteriormente que se conoce como “translingüismo” (García 2009; Baker 2011). Estas prácticas son igualmente las bases del modelo de educación bilingüe que se promueve en Europa.
- *Educación bilingüe y multilingüe en los principales idiomas internacionales:* en las últimas décadas se ha popularizado entre padres, educadores y legisladores, la apuesta por el aprendizaje de las lenguas de mayor relevancia a nivel internacional. En el creciente contexto de globalización, internacionalización, comercio global, corporaciones multinacionales y el empleo a nivel transnacional, son muchos los padres e hijos que tienen un fuerte deseo de capitalizar los beneficios cognitivos, sociales y económicos que pueden brindar el bilingüismo y el multilingüismo en idiomas de elevada reputación internacional. De aquí, ha surgido el distinguido movimiento de las Escuelas Europeas, consideradas más multilingües que las Escuelas Internacionales. Llegan a contar con hasta 11 secciones de idiomas diferentes que reflejan la lengua materna de su alumnado. El alumnado de menor edad utiliza su idioma materno como medio de aprendizaje al tiempo que recibe instrucción en un segundo idioma desde los primeros años. El alumnado de mayor edad recibe su formación, parte a través de su

lengua materna y parte a través de una lengua “vehicular” (de trabajo) que suele ser el inglés, el francés o el alemán. Por otro lado, recientemente en Europa ha ido creciendo el interés por la educación trilingüe y multilingüe. Este es el caso del País Vasco, donde las escuelas están desarrollando a la par el uso del euskera, el español y el inglés, obteniendo resultados muy positivos en el rendimiento del alumnado. Finalmente, bajo este modelo se encuadra el *enfoque europeo de educación bilingüe AICLE*, un término relativamente genérico que sugiere que algunas áreas de contenido se enseñen en un idioma extranjero pero que, según Cenoz, Genesee y Gorter (2014), en la práctica real varía ampliamente. Como se ha ido recogiendo en la descripción de los modelos anteriores, tales prácticas incluyen desde una mayor aproximación al enfoque canadiense de inmersión total o una educación bilingüe centrada en un desarrollo equilibrado de los dos idiomas, hasta, en el otro extremo del espectro, el aprendizaje de contenido mínimo a través de un segundo idioma. Wright y Baker (2017) finalizan la descripción de este modelo de educación bilingüe con la reflexión de que AICLE nace de la visión de una Europa multilingüe y multicultural, cuya creación partió en un primer momento de un fortalecimiento de los acuerdos comerciales entre los estados miembros, lo que ha evolucionado en una creciente necesidad de comunicación entre los diferentes grupos poblacionales y culturas que la componen.

A pesar de que la educación bilingüe en España ha estado presente a lo largo de toda su historia, gracias, entre otros factores, al esfuerzo en educación realizado por las distintas regiones que poseen diversas lenguas cooficiales como el euskera, catalán, gallego u occitano (Vila, Lasagabaster y Ramallo; 2017), los nuevos programas de educación bilingüe, que abarcan a todas las comunidades autónomas, llegan a España tras décadas de formación lingüística de baja eficacia, a veces achacada a los múltiples cambios legislativos en educación sucedidos en el país en pocos años (Izquierdo, 2017) y como consecuencia del fomento e impulso, por parte de las instituciones educativas europeas, de la diversidad y pluralidad lingüística y la comunicación intercultural a través de la implantación de programas bilingües que favorezcan el aprendizaje de lenguas (Consejo de Europa, 2002).

En 1996 el Ministerio de Educación en España firmó un acuerdo de colaboración con el British Council para desarrollar un programa de educación bilingüe (español-inglés) a través de un currículo integrado de áreas lingüísticas y no lingüísticas que respondiera a las pautas establecidas por el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas-MCER (Hidalgo,

2020). En la actualidad, este Programa Educativo Bilingüe se imparte a 40.000 alumnos en 89 Colegios Públicos de Infantil y Primaria y en 57 Institutos de Enseñanza Secundaria, repartidos en diez Comunidades Autónomas, Ceuta y Melilla (British Council website, 2021).

Sin embargo y debido a la independencia en materia educativa que poseen las comunidades autónomas en España, cada territorio gestionó de forma diferente la puesta en marcha de la educación bilingüe, lo que ha derivado en una diversidad de programas bilingües con ciertas similitudes y diferencias tales como las lenguas de enseñanza, el número de horas dedicadas al programa, las asignaturas que se impartirán en el segundo o tercer idioma o la edad de inicio del alumnado entre otras (Palacios-Hidalgo, Gómez-Parra, Huertas-Abril y Espejo-Mohedano, 2021).

En el caso de Andalucía, el Plan de Fomento del Plurilingüismo, implantado en el curso 2005/2006 en 139 centros públicos, ha acabado dando lugar a 993 centros (Guía Informativa para Centros de Enseñanza Bilingüe, 2021) que en la actualidad imparten enseñanza de contenidos en inglés, francés o alemán a una media de 300.000 alumnos (Hidalgo, 2020). Este Plan sigue las recomendaciones de la División de Política Lingüística del Consejo de Europa con vistas a promover una política lingüística supranacional a favor del plurilingüismo, la diversidad lingüística y el entendimiento mutuo (Consejo de Europa 2001). Los principales objetivos del Plan son mejorar las competencias lingüísticas de la población andaluza en su lengua materna y, al mismo tiempo, dotarles de competencias plurilingües y pluriculturales. Méndez y Pavón (2012) explicitan que, para alcanzar el estatus de institución bilingüe, es necesario que los centros de educación primaria y secundaria se coordinen y soliciten la aprobación de las autoridades educativas. Esto asegurará la continuidad de los grupos bilingües a lo largo de todas las etapas de la educación obligatoria.

Tal y como se recoge en la normativa de gestión e implementación de la educación bilingüe en Andalucía (Orden 28 de junio de 2011 – capítulo III e Instrucción 7/2020 de 8 de junio), y se describe en la multitud de investigaciones llevadas a cabo en este contexto en concreto (Méndez y Pavón, 2012; Hidalgo, 2020; Palacios-Hidalgo, Gómez-Parra, Huertas-Abril y Espejo-Mohedano, 2021), la educación bilingüe andaluza, como la del resto de comunidades autónomas, se basa en el enfoque pedagógico AICLE (Roldán, 2012).

Un enfoque AICLE requiere de un maestro AICLE, cuya figura profesional, a diferencia de las de los maestros de Educación Primaria, Educación Física, Música o Idiomas (Orden ECI/3857/2007), está aún por definir a nivel normativo (Melara y González, 2016).

Esta situación ha provocado que, en el proceso de comprensión e implementación de este enfoque pedagógico, las distintas comunidades autónomas hayan puesto su énfasis en el desarrollo de normativa relativa a la enseñanza y el aprendizaje de contenidos a través de AICLE, en lugar de centrarse en un procedimiento eficaz de formación del profesorado en la implementación de esta pedagogía (Custodio-Espinar y García Ramos, 2020). A esta falta de profesorado AICLE cualificado, Martín del Pozo (2015) añade que la investigación científica está poniendo el énfasis en el dominio del idioma del profesorado, dejando de lado la cuestión metodológica.

Para hacer frente a esta realidad, las administraciones han creado planes de formación para el profesorado en servicio. Sin embargo, Custodio-Espinar y García-Ramos (2020) exponen que esta formación del profesorado para la implementación de una educación bilingüe es deficiente, entre otros factores, por ser únicamente de carácter voluntario y porque, por lo general, sólo se requiere de la cualificación lingüística para la acreditación para impartir AICLE en programas bilingües.

2.1.2. El enfoque pedagógico AICLE

Siendo el enfoque pedagógico AICLE el que guía gran parte de la educación bilingüe en Europa en general, y en Andalucía como contexto particular de este estudio, se hace necesaria la comprensión de la evolución histórica de la metodología AICLE, su definición y sus características, puesto que su dominio determinará en gran medida el nivel de eficacia del maestro de educación bilingüe, cuya identificación y descripción es objeto fundamental de esta investigación.

El enfoque AICLE se considera parte los denominados programas de bilingüismo aditivo y su objetivo fundamental es el aprendizaje simultáneo de una lengua distinta a la materna y el contenido curricular, lo que se consigue mediante la enseñanza de áreas no lingüísticas en la

lengua objeto de aprendizaje. En AICLE, la lengua extranjera pasa de ser el objeto de estudio a tornarse en el vehículo de aprendizaje (Coyle, Hood y Marsh, 2010).

De entre los beneficios en el ámbito educativo que se le otorgan al enfoque AICLE (Cenoz, 2015; Dafouz y Guerrini, 2009; Escobar y Sánchez, 2009), Hidalgo (2020) extrae elementos como la flexibilidad contextual, la mayor participación del alumnado en el aula, el uso real y práctico de la lengua basado en los intereses de los alumnos y el incremento de la motivación tanto del alumnado como del profesorado.

Hidalgo (2020) identifica igualmente algunas de las críticas más relevantes (Harrop, 2012; Mattheoudakis, Alexiou y Laskaridou, 2014; Mehisto, 2008) realizadas a este enfoque pedagógico como, por ejemplo, el malestar que puede provocar las dificultades para entender la lengua (Pérez-Cañado, 2016), la necesaria inversión de tiempo y dinero (Hoyos, 2014) o la simplificación de contenidos del curriculum (Llinares y Whittaker, 2010).

2.1.2.1. Perspectiva Histórica

El término AICLE aparece en Europa a principios de los años 90 (Coyle, Hood y Marsh, 2010), en concreto algunos autores lo datan del año 1994 (Mehisto, 2012 y Roza, 2007) y exponen que fue adoptado dentro del contexto de la UE para describir y diseñar buenas prácticas como las conseguidas en diferentes entornos educativos donde la enseñanza y aprendizaje tiene lugar en una lengua extranjera (Marsh, Maljers y Hartiala, 2001).

Coyle, Hood y Marsh (2010) fechan su aparición en un White Paper de 1995 titulado “Teaching and Learning. Towards the Learning Society” (Commission of the European Communities, 1995) donde se menciona el término “educación bilingüe”, conocido hoy en día como enseñanza CLIL.

Sin embargo, tanto Roza (2007) como Mehisto, Marsh y Frigols (2012) remontan el concepto de enseñanza-aprendizaje de contenidos en lenguas extranjeras hasta épocas como los años 200-80 A.C., donde el griego era utilizado como lengua vehicular por el Imperio Romano. El latín, por su parte, llegó a convertirse en lengua franca, siendo la lengua del Derecho, la Medicina, la Teología, la Ciencia y la Filosofía.

Volviendo a la época reciente, podemos decir que es en Canadá donde surgen los primeros atisbos de lo que hoy conocemos como AICLE, fruto de la preocupación de unas familias de habla inglesa que vivían en el área francesa de la provincia de Quebec (Mehisto, Marsh y Frigols, 2012). Este hecho propició la creación de los denominados programas de inmersión lingüística, donde el alumnado de habla inglesa estudiaría el total del currículum en la lengua francesa, de tal forma que facilitase su incorporación a la vida social, académica y profesional.

Con el incremento en los años 70 de tales programas de inmersión lingüística, la educación bilingüe llegó a ser más accesible para alumnado procedente de diferentes estratos sociales, al igual que generó nuevos conceptos como el de “lenguas a través del Currículum”, el cual resaltaría la importancia de todas las lenguas, tanto maternas como extranjeras, en la enseñanza del contenido de otras áreas (Mehisto, Marsh y Frigols, 2012).

Es ya a mediados de los años 90 cuando un conjunto de factores como la globalización, el incremento de la cohesión y competitividad de Europa y la aparición de tecnologías de la información que fuerzan una comunicación global, derivan en la aparición de enfoques de enseñanza de idiomas como AICLE, enfoques que toman como base el concepto actual de “integración” (Mehisto, Marsh y Frigols, 2012).

Roza (2007) menciona que durante siglos ha habido lenguas extranjeras y/o segundas lenguas que han funcionado como instrumentos de trabajo en diferentes contextos educativos, y aún siguen funcionando, como se puede comprobar, por ejemplo, en los países en desarrollo.

2.1.2.2. AICLE en España

La práctica AICLE en España comienza en la década de los años 90, a la par que en el resto de Europa, con la implementación en centros públicos de comunidades monolingües de proyectos como el “Currículo Integrado” o las “secciones bilingües” (Roza, 2007).

Es “en 1996 cuando el gobierno británico y el español firman un acuerdo de cooperación para establecer en 43 centros públicos de educación infantil y primaria un Currículo Integrado

Español-Inglés, basado en el currículo español y en el currículo nacional para Inglaterra y Gales” (Roza, 2007, p. 16)

Por otro lado, y tal y como sucede en la comunidad andaluza, los gobiernos regionales comienzan a crear Planes de Plurilingüismo y Secciones Bilingües con las características propias de cada contexto. Así, surgen programas similares en Aragón, Asturias, Islas Baleares, Cantabria, Castilla y León, Castilla-La Mancha, Extremadura, Galicia, Madrid y Murcia. Unos programas que van a demandar unos profesionales con unas características específicas (Palacios-Hidalgo, Gómez-Parra, Huertas-Abril y Espejo-Mohedano, 2021).

El profesorado adscrito a los programas bilingües suele ser especialista en la enseñanza de lenguas extranjeras o especialista en la materia impartida con un dominio competente de la lengua meta. La ausencia de un perfil concreto de profesional AICLE ha generado una creciente demanda de formación metodológica y de recursos específicos adaptados al Aprendizaje Integrado de Contenidos en Lengua Extranjera (Pérez-Cañado, 2018).

Tanto el diseño de esos planes de formación demandados como una evaluación de la actuación docente requieren definir cuáles son las competencias profesionales que el profesorado AICLE debe poseer para realizar su labor de forma eficaz.

2.1.2.3. Definiendo AICLE

Podríamos pensar que al igual que para muchos conceptos de nueva aparición suelen existir multiplicidad de definiciones, ocurriría lo mismo con AICLE. Sin embargo, la mayoría de los autores (Coyle, Hood and Marsh, 2010 y Mehisto, Marsh and Frigols 2012) coinciden en describirlo como “un enfoque educativo de doble intencionalidad en el que se utiliza una lengua adicional (distinta a la materna) para el aprendizaje y la enseñanza tanto del contenido como del idioma”.

El término AICLE lleva implícito el concepto del “cómo”, es decir un aprendizaje más basado en lo procedimental que en lo conceptual, se aprende a razonar, describir o interpretar las matemáticas, las ciencias o el arte en una lengua extranjera.

Tal y como mencionan Mehisto, Marsh y Frigols (2012), AICLE ha hecho posible que alumnado malayo se vea involucrado en el aprendizaje de las matemáticas y las ciencias en inglés, o que alumnado noruego estudie teatro en alemán, que alumnos italianos estudien ciencias en francés, japoneses aprendan geografía en inglés o australianos estudien matemáticas en chino. La combinación de idiomas y asignaturas es ilimitada.

2.1.2.4. Características del enfoque pedagógico AICLE

Desde que AICLE apareciese en los programas de innovación educativa, se ha mantenido a la vanguardia de la enseñanza de idiomas durante los últimos treinta años. El motivo fundamental procede de que sus bases, construcción y metodología beben tanto de fuentes teóricas procedentes de la investigación en la adquisición de segundas lenguas, como de teorías del aprendizaje en general (Coyle, Hood y Marsh, 2010).

AICLE integra una gran variedad de las consideradas buenas prácticas educativas con aquellas identificadas como propias de esta pedagogía, tales como un enfoque triple en el desarrollo de lengua, contenido y destrezas de aprendizaje (Mehisto, Marsh and Frigols 2012). Lengua se refiere al contenido lingüístico del idioma extranjero a adquirir; contenido hace alusión a la materia que se ha de aprender, es decir, a los diferentes conceptos no lingüísticos que el alumnado ha de estudiar; y las destrezas de aprendizaje son los procesos metacognitivos a desarrollar por el alumnado para la adquisición de la lengua y el contenido curricular.

En el aprendizaje integrado de lengua y contenido, una de las estrategias más utilizadas y procedente de la pedagogía general es el proceso de andamiaje. Esta idea, fruto de las teorías de aprendizaje de Bruner, Vygotsky y Piaget, se utiliza en entornos AICLE para apoyar al alumnado en la construcción de su propio conocimiento, tanto del contenido curricular como de la lengua vehicular (Coyle, Hood y Marsh, 2010).

Otro de los elementos clave en los que se sustenta la pedagogía AICLE es el desarrollo de las destrezas de pensamiento y resolución de problemas con el fin de lograr un aprendizaje significativo. Bloom las ordena en seis categorías acorde a sus niveles de complejidad, y cuya nueva distribución establecida por Anderson y Krathwohl (2001) va desde los procesos de

recordar hasta los de *crear*, pasando por el *entendimiento*, la *aplicación*, el *análisis* y la *evaluación*.

Como es de esperar, en el enfoque AICLE, la lengua juega un papel fundamental. Por un lado, Coyle, Hood y Marsh (2010) hacen una distinción clave entre la lengua objeto “de” aprendizaje, la lengua necesaria y empleada “para” el aprendizaje y la lengua “a través” del aprendizaje. Por otro, Cummins (2008) establece la diferencia entre el lenguaje básico y conversacional, lo que se conoce como BICS (Basic Interpersonal Communication Skills), y el lenguaje académico o CALP (Cognitive Academic Language Proficiency), que implica la habilidad de expresar ideas y conceptos relevantes del contenido curricular y que son precisos para el éxito escolar.

Basándose en las palabras de Brown (1980), se puede decir que el idioma y la cultura interactúan de modo que las visiones del mundo difieren entre culturas, y el lenguaje utilizado para expresar esa visión del mundo puede ser relativo y específico para esa visión.

Coyle, Hood y Marsh (2010) exponen que para lograr un aprendizaje efectivo en AICLE hay otra consideración que no debe pasarse por alto: la interconexión entre los diferentes elementos de AICLE se fortalece cuando se exploran los vínculos entre el lenguaje, el procesamiento cognitivo y la cultura. Si se sigue la idea de que la cultura determina la forma en que se interpreta el mundo y que se usa el lenguaje para expresar esta interpretación, AICLE abre una puerta intercultural donde los alumnos pueden tener experiencias que no podrían haber tenido en un entorno monolingüe, por ejemplo, actúa de catalizador para vivir experiencias interculturales que son fundamentales para una comprensión más profunda de la ciudadanía global (Coyle, Hood y Marsh, 2010).

Siguiendo las teorías socioculturales de Vygotsky y Bakhtin, el lenguaje, el pensamiento y la cultura se construyen a través de la interacción. Esto significa que la lengua no es solo parte de lo que se entiende como cultura, sino que también la refleja. La cultura asociada a una lengua no puede únicamente aprenderse en una serie de sesiones sobre celebraciones, canciones populares o costumbres de la zona en la que se habla la lengua. En AICLE, las habilidades y la comprensión interculturales se desarrollan a través de la interacción con una diversidad de personas en una variedad de contextos, de modo que las nuevas situaciones permitan a los

alumnos adaptarse de manera significativa para expandir su propia comprensión (Coyle, Hood y Marsh, 2010).

Todos estos elementos se integran en el reconocido modelo de las 4C (Coyle, 2008): contenido (área de aprendizaje), cognición (procesos de pensamiento y aprendizaje), comunicación (lengua de uso y aprendizaje) y cultura (desarrollo de la comprensión intercultural y la ciudadanía global). Esto sugiere que un enfoque AICLE eficaz surge como resultado de esta simbiosis a través de: la progresión en el conocimiento, las habilidades y la comprensión del contenido; la participación en el desarrollo de los procesos cognitivos; la interacción en el contexto comunicativo; el desarrollo de conocimientos y habilidades lingüísticas adecuadas; y la adquisición de una conciencia intercultural cada vez más profunda (Coyle, Hood y Marsh, 2010).

Mehisto, Marsh y Frigols (2008, pp. 29-30) proporcionan un listado más específico de las treinta características clave de la metodología AICLE y que han sido utilizadas en esta investigación durante el proceso de contextualización del modelo de maestro de educación bilingüe en la comunidad andaluza:

Enfoque múltiple:

1. apoyo del aprendizaje de idiomas en las clases de contenido
2. apoyo del aprendizaje de contenido en las clases de idiomas
3. integración de varias áreas
4. organización del aprendizaje a través de temas transversales y proyectos
5. apoyo de la reflexión en el proceso de aprendizaje

Clima de aprendizaje seguro y enriquecedor:

6. uso de actividades y discursos rutinarios
7. exhibición del lenguaje y contenido de aprendizaje por toda la clase
8. desarrollo de la confianza del alumnado para experimentar con la lengua y el contenido
9. uso del trabajo por rincones
10. acceso guiado a materiales y entornos de aprendizaje auténticos
11. incremento de la conciencia lingüística del alumnado

Autenticidad:

12. permiso al alumnado para requerir la ayuda lingüística que necesiten
13. maximización de la adaptación a los intereses del alumnado
14. presentación de forma regular de las conexiones existentes entre el aprendizaje y las vidas del alumnado
15. conexión con otros hablantes de la lengua extranjera estudiada
16. uso de materiales curriculares de los medios de comunicación y otras fuentes

Aprendizaje activo:

17. tiempo de habla del alumnado mayor que el del profesorado
18. ayuda del alumnado a establecer los objetivos de contenido, lengua y destrezas de aprendizaje
19. evaluación por parte del alumnado del progreso en el logro de los objetivos del aprendizaje
20. favorecimiento del trabajo cooperativo
21. negociación del significado del lenguaje y el contenido con el alumnado
22. actuación del docente como facilitador

Andamiaje:

23. construcción sobre la cimentación del conocimiento, destrezas, actitudes, intereses y experiencia existentes del alumnado
24. presentación de la información de forma sencilla
25. respuesta a diferentes estilos de aprendizaje
26. fomento de la creatividad y el pensamiento crítico
27. desafío al alumnado a avanzar en lugar de permanecer en la zona de confort

Aprendizaje cooperativo:

28. planificación curricular en cooperación con profesorado AICLE y no AICLE
29. involucración de las familias en el proceso de aprendizaje AICLE y cómo apoyar al alumnado
30. involucración de la comunidad, empleados y autoridades locales

2.1.2.5. Profesorado AICLE

Un enfoque AICLE requiere de un profesorado AICLE. La escasez de docentes especialistas en este modelo pedagógico es parte del problema que se genera cuando la innovación educativa supera la oferta de formación docente. A medida que un programa se expande desde las etapas de primaria a las de infantil o secundaria, se requiere un número creciente de maestros. En muchos países, las instituciones de formación del profesorado aún no preparan de forma específica a los docentes que imparten o impartirán enseñanza AICLE. Este tipo de enseñanza requiere mucho más tiempo de preparación y una mayor cooperación entre el profesorado que la habitual. Se necesita de un gran esfuerzo diario para poder identificar y diseñar objetivos de contenido, lengua y habilidades de aprendizaje para cada sesión de trabajo, y para desarrollar actividades que involucren al mayor número posible de estudiantes. Debido a la escasez de materiales AICLE disponibles, el profesorado suele dedicar un tiempo considerable al desarrollo y/o adaptación de los recursos de aprendizaje existentes. Toda esta elevada carga de trabajo requiere una gran inversión de tiempo y esfuerzo por parte del docente (Mehisto, Marsh y Frigols 2012).

La clave para un enfoque AICLE sostenible radica en la formación del profesorado. Por lo tanto, se debe prestar especial atención a la implementación de estrategias que la hagan factible, tales como, por ejemplo, el diseño de planes para la capacitación de docentes multilingües a largo plazo (Coyle, Hood y Marsh, 2010).

Para ello, hay que partir de la definición de un perfil específico del maestro de educación bilingüe (AICLE) que, según el amplio consenso existente hoy en día en Europa, ha de basarse en las competencias profesionales que lo identifican (McClelland, 1973 y Sánchez-Tarazaga, 2016)

2.1.3. Las competencias profesionales del maestro de educación bilingüe

En palabras de Sánchez-Tarazaga (2016, p. 44),

la creciente expansión del aprendizaje a lo largo de la vida y la búsqueda de la calidad educativa en todos los sistemas educativos europeos, unido al cambio social de las

últimas décadas, supone mayores demandas en el profesorado del siglo XXI. Es por ello que la política educativa europea insiste en la importancia de concebir el perfil docente sobre un marco que recoja las competencias profesionales necesarias para hacer frente a los retos del nuevo contexto y ayudar a fortalecer la profesión docente.

Uno de los grandes temas de la investigación educativa durante años ha sido y es la identificación del perfil profesional del docente: los rasgos que le caracterizan, las habilidades que necesita, la conducta en el aula, el desarrollo de tareas, los resultados esperados o los criterios de profesionalidad (Rodríguez Espinar, 2003). Un enfoque basado en competencias y un enfoque reflexivo han sido las dos posiciones que han dominado este campo de investigación que se encuadra en la formación y el desarrollo profesional docente (Creemers, Kyriakides & Antoniou, 2013). La línea actual de trabajo en Europa se basa en definir los perfiles del profesorado en relación con las competencias profesionales, pues son estas las que generan un mayor rendimiento en la actuación docente (McClelland, 1973 y Sánchez-Tarazaga, 2016). Es por ello por lo que, como se ha mencionado anteriormente, *en esta investigación se ha adoptado el análisis del perfil del maestro eficaz de educación bilingüe desde el punto de vista de las competencias que lo definen.*

La adquisición y desarrollo de las *competencias docentes* es un proceso que se lleva a cabo a lo largo de toda la carrera profesional y cuyo desarrollo permite al profesorado avanzar en su manera de entender y llevar a cabo los procesos de enseñanza-aprendizaje (Pavié, 2012). Por tanto, las *competencias*, más que una serie de características que se deban poseer, son una declaración de principios que guían las acciones del profesorado y marcan la meta hacia la que el docente, mediante su formación inicial, práctica y desarrollo permanente ha de orientarse (Marchesi, 2007; Perrenoud, 2004; Pesquero et al., 2008).

2.1.3.1. Introducción al concepto de competencia

El término competencia es un concepto complejo, polisémico y controvertido, que puede ser interpretado desde distintas perspectivas, por lo que conviene clarificar a qué nos referimos cuando lo utilizamos. No hay que olvidar, en este sentido, que es un término que proviene del mundo de la empresa y la formación profesional, cultura muy diferente a la universitaria, y que en sus orígenes enfatizaba aspectos fundamentalmente de carácter conductista sobre

entrenamiento laboral, referidos a pautas o habilidades que se hallaban implicadas en el desempeño efectivo de una actividad.

Desde el año 1997, el proyecto DeSeCo retoma el concepto de competencia desde una perspectiva abierta, integrada y holística, recogiendo aportaciones de estudios socioculturales y constructivistas sobre el desarrollo humano (Pérez Gómez, 2007), definiendo las competencias como conjuntos complejos de conocimientos, habilidades, actitudes, valores, emociones y motivaciones que cada individuo o cada grupo pone en acción en un contexto concreto para hacer frente a las demandas peculiares de cada situación. Se consideran competencias fundamentales aquellas competencias imprescindibles que necesitan todos los seres humanos para hacer frente a las exigencias de los diferentes contextos de su vida como ciudadanos. Las competencias fundamentales o “key competences” son aquellas que son importantes para muchas áreas de la vida, que contribuyen a una vida satisfactoria y al buen funcionamiento de la comunidad social.

Es destacable la aportación realizada desde el Proyecto Tuning (González y Wagenaar, 2003), al referirse a las competencias en una triple dimensión: cognitiva (conocer y comprender), procedimental (saber cómo actuar) y actitudinal (saber cómo ser). En este sentido, considera que las competencias “representan una combinación dinámica de atributos, en relación con el conocimiento y su aplicación, a las actitudes y responsabilidades, que describen los resultados de aprendizaje de un determinado programa o cómo los estudiantes serán capaces de desarrollarse al final del proceso educativo” (González y Wagenaar, 2003, p. 79).

En esta triple dimensión que sustenta la concepción de un ejercicio profesional eficaz, Perrenoud (2004, p. 36) establece que una competencia es una “aptitud para enfrentar eficazmente una familia de situaciones análogas, movilizandole a conciencia y de manera a la vez rápida, pertinente y creativa, múltiples recursos cognitivos: saberes, capacidades, micro-competencias, informaciones, valores, actitudes, esquemas de percepción, de evaluación y de razonamiento”.

La competencia, por tanto, ha de identificar aquello que necesita cualquier persona para dar respuesta a las distintas situaciones que debe afrontar a lo largo de su vida, movilizandole simultáneamente componentes actitudinales, procedimentales y conceptuales, a través de la

selección de los esquemas de actuación pertinentes con el escenario en el que desarrolla su labor profesional.

2.1.3.2. Características de las competencias

Haciendo una lectura más exhaustiva de las diferentes definiciones del término competencia hasta aquí aportadas y las que pueden encontrarse en la literatura al respecto, Zabala y Arnau (2007) establecen que las competencias suponen una respuesta eficaz ante situaciones problemáticas de muy diferente naturaleza que generen un cambio, lo que implica el dominio de una serie de procedimientos, habilidades y destrezas de acción precisas de forma integrada.

En este sentido, las principales características que conforman el concepto de competencia que venimos describiendo son las siguientes (Perrenoud, 2004; Cano, 2005 y 2008; Rychen y Salganik, 2006 y Pérez Gómez et al., 2009):

- *Carácter holístico e integrado.* Las competencias fundamentales no son sumas individuales de distintas habilidades, sino que responden a un todo integrado de demandas externas, atributos individuales internos y externos (incluidos los afectos, las emociones, los valores y las actitudes, así como el conocimiento tácito y los territorios inconscientes) y las peculiaridades de los contextos o escenarios cercanos y lejanos de actuación.
- *Carácter contextual.* El aprendizaje humano, más que un acto puramente individual, es un proceso que se desarrolla en situaciones sociales donde se utilizan las herramientas de la cultura de la comunidad. La persona aprende, incorpora nuevos significados desde que nace en los escenarios cotidianos donde satisface sus necesidades, precisamente porque para satisfacer dichas necesidades en dicho contexto requiere aprender gestos, símbolos, códigos... para interpretar correctamente las demandas y reaccionar adecuadamente a las posibilidades. Las competencias se concretan y desarrollan, por tanto, vinculadas a los diferentes contextos de acción. De aquí la importancia para los docentes de preparar contextos de aprendizaje compartido que sean lo suficientemente

ricos y diversos para ayudar al estudiante a la adquisición de las competencias necesarias para desenvolverse en dichos contextos.

- *Importancia de las actitudes y disposiciones.* El enfoque de competencias pone de manifiesto la importancia de que las personas tengan intención de aprender y desarrollen el gusto y el interés por proyectarse en la acción. Toda competencia implica un querer hacer, por lo que en este enfoque es importante hacer conscientes a los aprendices y a los docentes de la complejidad ética y teleológica que se encuentra necesariamente implicada en todo proceso de intervención, de práctica, en todo proyecto personal, social o profesional.
- *Carácter creativo de la transferencia.* La competencia se caracteriza por su aplicabilidad, su transferibilidad, movilizandolos conocimientos que se poseen en las diferentes y cambiantes situaciones a la que se enfrenta la persona. La movilización de una competencia toma sentido para cada situación, siendo cada una de ellas diferente, aunque pueda operarse por analogía con otras ya conocidas. La transferencia de competencias aprendidas a nuevas situaciones debe entenderse, por tanto, como un proceso de adaptación creativa, de nueva aplicación de conocimientos y habilidades.
- *Carácter reflexivo.* Las competencias suponen un proceso permanente de reflexión para armonizar las intenciones con las posibilidades de cada contexto. El desarrollo y utilización de las competencias fundamentales supone inevitablemente un proceso de reflexión, de comprensión de la situación y de redefinición de las pretensiones que se proponen en dicha situación concreta. El hecho de tener una dimensión aplicativa (en tanto que suponen transferir conocimientos a situaciones prácticas para resolverlas eficientemente) no conlleva la repetición mecánica e irreflexiva de ciertas pautas de actuación. Al contrario, para ser competente es imprescindible la reflexión, que se aleja de la estandarización del comportamiento.
- *Carácter evolutivo.* Las competencias se desarrollan, perfeccionan, amplían o se deterioran y restringen a lo largo de la vida. Las competencias no se adquieren en una etapa de formación inicial y se ponen en práctica sin más, sino que se reconstruyen continuamente con la práctica profesional. Como señala Cano (2008, p. 6), “se puede

ser competente hoy y dejarlo de ser mañana o serlo en un contexto y dejarlo de ser en otro contexto que no me resulta conocido. Las competencias tienen pues, un carácter recurrente y de crecimiento continuo. Nunca se “es” competente para siempre”.

2.1.3.3. Las competencias a adquirir por los maestros de educación primaria

Con todo lo acontecido hasta el momento, se precisa de la identificación y selección de aquellas competencias que son fundamentales para que las personas puedan ir solventando las distintas situaciones a las que deben hacer frente en esta sociedad compleja y cambiante. En este sentido, el Proyecto DeSeCo, auspiciado por la OCDE, se ha constituido en un referente de primer orden a la hora de considerar cuáles son esas “competencias clave” que pueden ser útiles para el desarrollo coherente y equilibrado del proyecto vital. Propone tres tipos de competencias fundamentales o claves (Pérez Gómez, 2007; Escudero, 2008):

1. *Competencia para utilizar herramientas de forma interactiva y eficaz.* La sociedad de la información requiere el uso de gran variedad de herramientas e instrumentos, desde lenguajes hasta conocimientos (códigos, símbolos, textos, información, conocimiento, plataformas tecnológicas...) para comprender y situarse en el territorio natural, social, económico, político, cultural, artístico y personal. Utilizar una herramienta de forma interactiva y eficaz supone no sólo la familiaridad y el dominio de esta, sino comprender su carácter instrumental y entender cómo las herramientas, las mediaciones, cambian la manera como nos relacionamos con el mundo y la perspectiva desde la que lo contemplamos.
2. *Competencia para funcionar en grupos sociales heterogéneos.* El foco se sitúa en la interacción con “el otro”, con los otros diferentes. Los seres humanos dependemos desde siempre de los lazos sociales que establecemos con los demás. En la época actual caracterizada por la globalización, los poderosísimos movimientos migratorios y la constitución multicultural de las sociedades, se incrementa la diversidad social e individual y se requiere el desarrollo también individual y grupal de competencias que impliquen saber y querer convivir y funcionar en diferentes grupos humanos con mayor o menor grado de heterogeneidad. Ello implica relacionarse bien con los demás, saber y querer

comprender y cooperar, así como competencia para resolver con empatía y de forma democrática los inevitables conflictos de la vida social.

3. *Competencia para actuar de forma autónoma.* Significa tanto el desarrollo de la propia identidad personal como el ejercicio de la autonomía relativa y con criterios propios a la hora de decidir, elegir y actuar en cada contexto. Esta compleja competencia requiere:

- capacidad y voluntad para defender y afirmar los propios intereses y derechos, asumir las responsabilidades y compromisos que se derivan de la libertad y comprender las posibilidades y límites del propio quehacer;
- capacidad y voluntad para formar y desarrollar los propios proyectos de vida que incluye el ámbito personal, social y profesional, comprendiendo la ubicación y el rol de cada uno en su escenario vital cercano y sus relaciones con el macro escenario del contexto globalizado que le envuelve, así como comprender y repensar la propia y compleja identidad personal.

Es de interés acercarse en este momento a las competencias que han de adquirir los estudiantes del Grado de Maestro, tal y como se desprende de la legislación educativa vigente, cuya finalidad directa es la formación para el desempeño de una profesión concreta.

Desde el Real Decreto 1393/2007, que estableció la Ordenación de las Enseñanzas Universitarias como resultado de la incorporación de España al Espacio Europeo de Educación Superior, son cinco las competencias que se consideran generales para cualquier estudiante de grado que desee ejercer una profesión de un modo eficaz. Estas se concretan del siguiente modo:

1. Poseer y comprender conocimientos en un área de estudio que parte de la base de la educación secundaria general, y se suele encontrar a un nivel que, si bien se apoya en libros de texto avanzados, incluye también algunos aspectos que implican conocimientos procedentes de la vanguardia de su campo de estudio.

2. Aplicar los conocimientos a su trabajo o vocación de una forma profesional y posean las competencias que suelen demostrarse por medio de la elaboración y defensa de argumentos y la resolución de problemas dentro de su área de estudio.
3. Capacidad de reunir e interpretar datos relevantes (normalmente dentro de su área de estudio) para emitir juicios que incluyan una reflexión sobre temas relevantes de índole social, científica o ética.
4. Transmitir información, ideas, problemas y soluciones a un público tanto especializado como no especializado.
5. Habilidades de aprendizaje necesarias para emprender estudios posteriores con un alto grado de autonomía.

Estas competencias están relacionadas directamente con los conocimientos específicos del área profesional a ejercer, la aplicación práctica de esos conocimientos a situaciones profesionales concretas, destrezas analíticas, pensamiento crítico, destrezas comunicativas y formación a lo largo de la vida.

Más allá de estas generalidades, la Orden ECI/3857/2007, estableció cuáles debían de ser las competencias que específicamente ha de poseer un Maestro de Educación Primaria para el ejercicio de su profesión. Estas se clasifican en 15 competencias básicas (agrupan elementos relacionados con el conocimiento de las diferentes áreas curriculares, la planificación de los procesos de enseñanza y aprendizaje, la organización de centros educativos, la atención a la diversidad, la competencia cultural, la innovación docente, la investigación educativa y la promoción de la calidad) y 90 modulares, estas últimas clasificadas en 9 dimensiones formativas que recogen una serie de conceptos, habilidades y destrezas en base a los escenarios de trabajo docente de estos profesionales:

1. Aprendizaje y desarrollo de la personalidad
2. Procesos y contextos educativos
3. Sociedad, familia y escuela
4. Enseñanza y aprendizaje de las Ciencias Experimentales
5. Enseñanza y aprendizaje de las Ciencias Sociales

6. Enseñanza y aprendizaje de las Matemáticas
7. Enseñanza y aprendizaje de las Lenguas
8. Educación Musical, Plástica y Visual
9. Educación Física

2.1.3.4. Competencias profesionales del maestro de educación bilingüe (AICLE)

Un enfoque AICLE requiere de un profesional AICLE. Actualmente, la administración pública en Andalucía establece como requisito único para acceder a los puestos de profesorado de educación bilingüe el conocimiento del idioma a un nivel B2 (Resolución de 26 de octubre de 2020) del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (Council of Europe, 2001) avalado por la Escuela Oficial de Idiomas (España) y otras instituciones privadas de reconocimiento internacional (Cambridge University y Trinity College), así como por la configuración de estudios relativos a las lenguas extranjeras (Filología Inglesa, Traducción e Interpretación y Maestro Especialista en Lenguas Extranjeras). Es el único elemento diferenciador con respecto al acceso del docente a la función de maestro de Educación Primaria.

Se ha definido inicialmente AICLE como un enfoque innovador que sigue generando resultados positivos independientemente del contexto donde se implemente. Las nuevas pedagogías van acompañadas de nuevas ideas y estrategias metodológicas que requieren de un estudio y puesta en práctica. En este sentido, se considera escaso el factor idioma para poder llevar a cabo de manera eficaz la función del profesorado que trabaja en entornos AICLE (Méndez y Pavón, 2012).

Al igual que existen y están definidas en términos de competencias las figuras de los maestros de Educación Primaria, Educación Física, Música o Idiomas (Orden ECI/3857/2007), se considera que el perfil del *maestro de educación bilingüe*, del que se demanda un compendio de competencias de varias especialidades más algunas características procedentes del reto pedagógico derivado del escenario bilingüe, debería contar con su propia estructuración y segmentación en los conocimientos, habilidades y actitudes necesarias para desempeñar su labor de la mejor forma posible (Melara y González, 2016).

A todo ello se ha de añadir que el éxito de los programas AICLE está generando un alumnado con unos niveles de demanda cada vez mayores (Lorenzo et al. 2009), lo que acelera la necesidad de los docentes de estar continuamente actualizados, y más en un campo donde resta mucho camino por recorrer.

Se pueden evaluar los resultados del alumnado tras la participación en programas implementados bajo el paraguas AICLE (Fernández-Sanjurjo, Fernández-Costales, y Arias, 2019) pero ¿cómo se evalúa la calidad del proceso sin un modelo de referencia al que aplicar una serie de indicadores? *Formación y evaluación para la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje en entornos AICLE son dos de los objetivos principales que se persiguen en este trabajo.*

De entre la literatura existente sobre profesorado de educación bilingüe en enfoques AICLE y siguiendo la revisión teórica expuesta hasta este punto del trabajo, esta investigación se ha centrado en documentos de estudios procedentes de los contextos europeos y españoles. En concreto, ocho han sido los trabajos seleccionados para su análisis y referencia para la extracción de las competencias profesionales del modelo pedagógico AICLE:

1. *CLIL Teacher Training in Extremadura: A Needs Analysis Perspective*. Investigación llevada a cabo por Rafael Alejo y Ana Piquer, profesorado perteneciente a la Universidad de Extremadura, que consistió en analizar las necesidades específicas de formación del profesorado AICLE en Extremadura mediante la definición inicial del conjunto de destrezas y competencias básicas que constituyen la esencia de un enfoque AICLE. Se centraron tanto en las competencias comunes como distintivas que el profesorado AICLE necesitaría para dominar la enseñanza en Educación Primaria o Secundaria. Para el diseño del cuestionario que llevaron a cabo sobre necesidades formativas del grupo de estudio, elaboraron desde una perspectiva teórica una lista de competencias de profesorado AICLE utilizada como punto de referencia para la medición de dichas necesidades de formación (Alejo y Piquer, 2010).
2. *Teacher Training Programmes for CLIL in Andalusia*. Estudio de carácter nacional llevado a cabo por la profesora María Sagrario Salaberrí que muestra una descripción de los resultados obtenidos en diferentes análisis de investigación sobre la evolución de los programas de educación bilingüe desarrollados en centros educativos de la

comunidad autónoma andaluza. El objetivo perseguido por la autora es presentar la evolución de la formación del profesorado perteneciente a los mencionados programas bilingües. Recoge fundamentalmente listas de planes de formación llevados a cabo y las áreas de intervención (Salaberri, 2010).

3. *Teacher Training for CLIL in the Basque Country: The Case of the Ikastolas-In Search of Parameters*. Trabajo descriptivo de los procesos de formación llevados a cabo en el proyecto de carácter multilingüe “Eleanitz”, desarrollado por la Federación de Ikastolas desde 1991 para más de 70 centros educativos. Aunque durante el estudio se hace referencia a la necesidad de disponer de un modelo de docente AICLE que facilite las labores de formación, evaluación y mejora de la calidad del programa, en este trabajo hay una ausencia explícita de dicho perfil (Ball y Lindsay, 2010).
4. *Pre-service CLIL teacher-education in Catalonia: expert and novice practitioners teaching and reflecting together*. Estudio desarrollado en Cataluña por Cristina Escobar Urmeneta que consistió en la recogida de información para la selección del contenido a cubrir en un plan de formación de docentes de educación bilingüe, a través de entrevistas mantenidas con mentores y alumnado participante en programas AICLE. Cuatro son las dimensiones aportadas por este modelo y relacionadas con la competencia específica en el área de la especialidad, la competencia comunicativa pedagógica, las destrezas de colaboración interárea y las destrezas profesionales (Escobar, 2010).
5. *CLIL/EMILE. The European dimension. Actions, trends and foresight potential*. Trabajo de compilación llevado a cabo por David Marsh desde la Universidad de Jyväskylä en Finlandia. Recoge las aportaciones de la mayoría de los países pertenecientes a la Unión Europea y pretende ser una referencia en materia de análisis, observaciones y recomendaciones sobre el enfoque AICLE en el marco de la enseñanza de Educación Infantil, Primaria, Secundaria, Universitaria y continua. El estudio se caracteriza por la claridad tanto en la redacción de las competencias aportadas como de la clasificación que se hace de ellas en siete dimensiones relativas a la lengua y comunicación, la base teórica, la metodología, el entorno de aprendizaje, el desarrollo de materiales, los enfoques interdisciplinares y el factor clave de la evaluación. Aunque como en otros estudios, el mayor núcleo se centra en la metodología y el dominio de la

lengua, resalta en éste, al igual que en el de Extremadura, la importancia que se le da al entorno o contexto de aprendizaje (Marsh, 2001).

6. *European Framework for CLIL Teacher Education. A framework for the professional development of CLIL teachers.* El Marco Europeo para la Educación del Profesorado AICLE fue creado desde el Consejo de Europa con el objetivo de proporcionar un conjunto de principios e ideas que orienten el diseño del currículum para el desarrollo profesional de dicho profesorado. Uno de los trabajos más completos de entre los llevados a cabo hasta la fecha que recoge ochenta y cinco competencias clasificadas en ocho dimensiones relacionadas con la reflexión personal, los fundamentos AICLE, el conocimiento de la lengua y contenido, la metodología y evaluación, la investigación y evaluación, los recursos y entornos de aprendizaje, el manejo de la clase y la gestión en entornos AICLE. Aunque avalado por el Centro de Lenguas Modernas y el Consejo de Europa, carece de una exposición del proceso metodológico de investigación llevado a cabo para desembocar en el modelo presentado (Marsh, Mehisto, Wolff, y Frigols, 2011).

7. *The CLIL Teacher's Competences Grid.* Bertaux, Coonan, Frigols-Martín y Mehisto (2010) recogen en este trabajo las dimensiones, competencias e indicadores que, bajo su prisma, consideran que el profesorado AICLE debería poseer para llevar a cabo su labor profesional. Junto con el estudio del Consejo de Europa, éste puede considerarse de los trabajos descriptivos más completos que se conocen. Consta de veintinueve competencias agrupadas en torno a catorce dimensiones relacionadas con los parámetros del programa, la política AICLE, el dominio de la lengua para la enseñanza AICLE, el desarrollo del currículum, el trabajo en equipo, la integración, la implementación, la adquisición de segundas lenguas, la interculturalidad, el manejo del entorno de aprendizaje, el enfoque centrado en el alumnado, las destrezas de aprendizaje centradas en AICLE, la evaluación y el modelo de aprendizaje a lo largo de la vida. Al igual que el Marco Europeo para la Educación del Profesorado AICLE, este estudio carece de descripción del soporte científico que avala los resultados obtenidos, lo que hace que se desconozca si procede de una serie de reflexiones sustentadas por el estudio teórico y la experiencia o, por el contrario, proviene de aportaciones de un mayor número de profesionales y herramientas de estudio. Lo más positivo del estudio reside en la presentación de un bloque de indicadores para cada una

de las competencias, lo que facilita en gran medida la creación, por ejemplo, de herramientas de medición o evaluación de la función del docente AICLE, con las consiguientes propuestas de mejora del proceso.

8. *Proyecto BeCLIL: Buenas prácticas en aprendizaje integrado de contenidos en lengua extranjera*. Este trabajo coordinado por Roza (2007) pertenece al manual de buenas prácticas en AICLE elaborado en el Proyecto Europeo nº 118702-CP-1-2004-1-ES-COMENIUS-C21. Destaca la diversidad de países participantes, entre los que aparecen Finlandia o Rumania, y cuya coordinación ha sido llevada a cabo por España. Cabe resaltar el enfoque positivo de la búsqueda de las mejores prácticas que van a ayudar al profesorado AICLE en su labor diaria. Recoge un total de seis dimensiones relacionadas con el contenido, la lengua, la integración, el aprendizaje, el entorno y la cultura. En lugar de establecer competencias para cada una de ellas, lo que se muestran son indicadores de las competencias considerados necesarios para que el profesorado AICLE pueda desempeñar una buena labor en el aula.

A juicio de Sánchez-Tarazaga (2016, p. 45), “la virtud principal de este tipo de estudios e investigaciones reside en poner de manifiesto algo sobradamente conocido en el discurso pedagógico, pero frecuentemente ignorado en la práctica: el profesorado cuenta”. Y el hecho de situar al profesorado como elemento determinante de la calidad de cualquier sistema educativo ha propiciado que se hayan comenzado a revisar las características clave que le definen, es decir, su perfil entendido como un conjunto de competencias necesarias para realizar su actividad profesional, “de acuerdo con criterios valorativos y parámetros de calidad” (Galvis, Fernández y Valdivieso, 2006, p. 31).”

Para proporcionar una definición más exhaustiva de estas nociones genéricas existentes de *buena educación* o *educación de calidad*, se desarrolló el término *eficacia educativa* (Ko, Sammons y Bakkum, 2013).

2.2. LA ENSEÑANZA EFICAZ

En la investigación supranacional llevada a cabo por Román (2010) sobre modelos de eficacia escolar en centros educativos de Bolivia, Chile, Colombia, Cuba, Ecuador, Panamá, Perú y Venezuela, se encontraron como rasgos definitorios de este constructo factores como *el clima de aula*, basado en el establecimiento de buenas relaciones entre el alumnado y de éste con el equipo docente; *la metodología didáctica*, caracterizada por actividades variadas y lúdicas, que atiende a la diversidad del alumnado y base la evaluación en los diferentes niveles de desempeño de los estudiantes; *la gestión del tiempo* en el aula, donde se maximice su aprovechamiento efectivo destinado a la enseñanza y el aprendizaje; *la planificación de la enseñanza*, centrada en los aprendizajes a lograr por el alumnado; *la infraestructura y recursos educativos* para apoyar y motivar el aprendizaje de los estudiantes; y *la participación de las familias* en las actividades escolares e institucionales de sus hijos (Melara y González, 2021).

En palabras de Martínez-Garrido y Murillo (2016, p. 472), “la investigación sobre enseñanza eficaz es quizá la línea de análisis que más ha ayudado a la mejora de la calidad de la educación”. Estos exponen que la investigación y la experiencia evidencian que los procesos que se llevan a cabo en el aula son el elemento que más incide en el desarrollo académico del alumnado. Los resultados de los estudiantes dependerán por tanto de factores como los principios y las prácticas pedagógicas implicados, los comportamientos y las actitudes del docente o el clima de aula, entre otros. La línea de investigación encargada de identificar estos factores de aula que contribuyen más eficazmente al aprendizaje de los estudiantes se conoce como Enseñanza eficaz (Effective Teaching), y sus resultados están ofreciendo elementos relevantes para la reflexión acerca de cómo ha de llevarse a cabo la acción educativa en el aula para alcanzar los logros establecidos (Campbel, Kyriakides, Muijs y Robinson, 2012).

En el trabajo sobre *la mejora de la eficacia docente en España*, llevado a cabo por Castillo, Fernández-Berrocal y Bracket (2013), éstos ratifican que los maestros tienen un impacto ingente en el desarrollo positivo de los estudiantes y en el éxito en general en sus aulas. Exponen que los “maestros eficaces” son capaces de promover interacciones positivas entre su alumnado e influir en sus resultados, incluyendo el funcionamiento cognitivo, emocional y social (Van Uden, Ritzen, & Pieters, 2013). Además, aseguran que los maestros que pueden crear entornos de aprendizaje óptimos, incluidas prácticas de aprendizaje activo y una

comunicación adecuada entre los estudiantes y el docente, son capaces de elevar el rendimiento académico de su alumnado (Wubbels & Brekelmans, 2006).

2.2.1. Acercamiento a la enseñanza eficaz desde la investigación

Por lo general, hoy en día se hace referencia a la eficacia de los maestros en términos de los resultados del alumnado, de la conducta del docente y los procesos del aula capaces de mejorar tales resultados. Puesto que el rol de un docente rara vez se limita únicamente a la instrucción, algunos autores ven la eficacia docente en un sentido más extenso, adoptando criterios que abarcan aspectos que se consideran parte del rol más amplio del maestro del siglo XXI. En muchos países, el rol instructivo o pedagógico del docente se extiende, por ejemplo, al apoyo a sus colegas en el proceso de enseñanza, a la participación en roles de liderazgo, a la mejora de la calidad de su enseñanza a través de su propia reflexión o a la participación en programas de desarrollo profesional (Ko, Sammons y Bakkum, 2013).

Los resultados del estudio sobre las fortalezas y virtudes personales del profesorado y su relación con la eficacia docente llevado a cabo por Perandones, Herrera y Lledó (2014) indican que, para desempeñar con éxito la función docente, además de las competencias académicas y pedagógicas, el profesorado también requiere de una serie de competencias personales tales como el comportamiento prosocial (ajuste y sensibilidad social), la autoestima, el liderazgo, mejores niveles de ajuste psicológico, control del estrés y mayores niveles de realización personal y profesional (Seligman, Ernst, Gillham, Reivich, & Linkins, 2009). Los autores se apoyan en la investigación de Cho & Shim (2013), que muestra cómo el estado emocional que experimentan los docentes ante una situación de enseñanza determinada constituye una fuente básica de información sobre la propia eficacia. La percepción de autoeficacia del profesorado mejora con estados emocionales positivos, los cuales se generan de la interpretación de los acontecimientos diarios como oportunidades para el crecimiento personal, en lugar de amenazas al bienestar (Dweck, 2000).

En uno de los principales estudios sobre enseñanza eficaz utilizados como parte de la investigación que aquí se presenta, Martínez-Garrido y Murillo (2016, p. 472) entienden por enseñanza eficaz “la acción del docente que consigue un desarrollo integral y perdurable de

todos y cada uno de sus estudiantes mayor de lo que sería esperable teniendo en cuenta su rendimiento previo y la situación social, económica y cultural de las familias”.

En su definición destacan cuatro elementos básicos: la mejora del desarrollo integral del alumnado, subrayando el mismo nivel de importancia otorgado al desarrollo socio-afectivo, cognitivo y psicomotor; la equidad, en la medida en que una enseñanza será eficaz si es capaz de promover el desarrollo de todo el alumnado; la perdurabilidad de los efectos, pues es una enseñanza que busca que sus efectos beneficiosos vayan más allá de ese curso o etapa, y el valor añadido, una enseñanza eficaz se mide por la cantidad de aprendizaje aportada por el trabajo del docente en el aula.

Es interesante observar cómo estos autores atribuyen a la eficacia el concepto de condición necesaria, aunque no suficiente para lograr la deseada educación de calidad. Siguiendo a Smith (2012), argumentan que la enseñanza debe ser igualmente crítica, democrática, solidaria, que considere a los docentes como intelectuales críticos y forme a los estudiantes como agentes de cambio social.

Martínez-Garrido y Murillo (2016) hablan de la existencia de miles de investigaciones y datan los primeros estudios sobre enseñanza eficaz en torno a los años 30 del siglo pasado. Presentan una clasificación temporal en tres etapas definidas por temática y metodología utilizada:

1. A la primera etapa, que va desde 1930 hasta 1960, la denominan la etapa del “Profesor ideal”, y el debate que la define es si los buenos docentes nacen o se hacen. En ella destacan los trabajos de Charters y Waples (1929), Cattell (1931), Witty (1949) o Highet (1951) y exponen que el objetivo fue identificar los atributos ideales del docente de tal forma que se crearan escalas para medir el talento del profesorado frente al ideal propuesto. Por ejemplo, a los 5 rasgos del profesor ideal planteados en 1929 por Charters y Waples (adaptabilidad, consideración, entusiasmo, buen juicio, honestidad, y magnetismo), Highet (1951, p. 97) añade que “lo que te convierte en un buen docente es saber comunicar”. Martínez-Garrido y Murillo expresan que hoy en día sabemos que no hay ninguna característica personal que defina a los buenos profesores y que estos no nacen, sino que se hacen.

2. A la segunda etapa que va desde 1960 hasta 1980, la denominan la etapa del “Comportamiento del profesor”, y se centró en la búsqueda de *la mejor metodología docente*, entendida como aquella que hace que los estudiantes aprendan más. A diferencia de la anterior, esta etapa se caracteriza por la búsqueda de los comportamientos que distinguen a un docente eficaz. Resaltan las aportaciones de Carroll (1963), Rosenshine (1971), Hughes (1973) o Good y Grouws (1979), y el trabajo de Taylor (1962), quien señaló que un docente eficaz es firme y mantiene el orden en el aula, es justo y equitativo con los castigos, explica los trabajos y ayuda a realizarlos y es amigable. Martínez-Garrido y Murillo muestran su desacuerdo con la existencia de tal entelequia.

3. La tercera y última etapa, denominada “estudios sobre eficacia educativa”, es la que se inicia en los años 80 y continua hasta hoy en día. Surge a raíz del hallazgo de la investigación educativa de que lo que sucede dentro del aula es lo que mayor importancia tiene en el desarrollo del alumnado. Entre los muchos trabajos existentes, Martínez-Garrido y Murillo destacan los de Brophy y Good (1986), Mortimore et al. (1988), Creemers (1994), Opdenakker y Van Damme (2000), Van Petegem et al. (2008) o Muijs et al. (2014). Se trata de un nuevo planteamiento global de la investigación en eficacia que se caracteriza por la vinculación del aula y la escuela, y la relevancia del desarrollo socio afectivo, además del cognitivo, en el aprendizaje.

Martínez-Garrido y Murillo (2016) destacan tres grandes perspectivas desde las que se han abordado dichos “Estudios sobre eficacia educativa”. Por un lado, aquellas investigaciones centradas en el estudio del comportamiento y destrezas del profesorado asociados al rendimiento del alumnado (p.e. Brophy y Good, 1986), según las cuales el foco de atención se centra en la manera en la que el docente estructura la enseñanza, la distribución del tiempo en el aula, las actividades que se asignan al alumnado para el trabajo en el aula y las secuencias, el uso de recursos educativos, las estrategias y mecanismos de evaluación o las expectativas del educador sobre su alumnado, entre otros. Por otro lado, estaría la perspectiva que profundiza en el enfoque en el que se sitúa la docencia (p.e. Joyce y Weil, 1996), un enfoque que puede estar centrado en la *adquisición del conocimiento* bajo la *dirección del docente*, o en el conjunto de *acciones mediadoras* que ayudan al alumnado a *construir el conocimiento*. Por último, estaría la perspectiva que entiende la pedagogía como un arte y, por tanto, al

docente como artista o artesano que crea y recrea alternativas para afrontar la diversidad de situaciones que acontecen en el proceso de enseñanza-aprendizaje (Rubin, 1985).

Murillo, Martínez y Hernández (2011) exponen que, a pesar de la gran disparidad de investigaciones y resultados en el campo de la enseñanza eficaz, existe un alto grado de acuerdo entre los investigadores acerca de cuáles son las características que la identifican (Harris, 1998; Muijs y Reynolds, 2001), y las recogen en un decálogo que pretende orientar la actuación docente y contribuir al desarrollo integral de todo el alumnado:

1. Comprometerse con la escuela y sus estudiantes.
2. Desarrollar y mantener un clima de aula positivo.
3. Tener y comunicar altas expectativas.
4. Estructurar las lecciones y prepararlas adecuadamente.
5. Desarrollar en el aula actividades variadas, participativas y activas
6. Atender a todos y cada uno de los estudiantes de forma individual, especialmente aquellos que necesitan un mayor apoyo.
7. Optimizar el tiempo lleno de oportunidades para aprender.
8. Organizar y gestionar adecuadamente el aula.
9. Utilizar una amplia variedad de recursos didácticos.
10. Realizar evaluación, seguimiento y retroalimentación continuos.

2.2.2. Principios clave de la enseñanza eficaz

Como se ha podido observar hasta ahora, el volumen de estudios sobre enseñanza eficaz es muy amplio y se remonta hasta los trabajos de Cattell en 1931 sobre la evaluación de la habilidad para enseñar: "The assessment of teaching ability: a survey of professional opinion on the qualities of a good teacher", *British Journal of Educational Psychology*, 1 (1), 48-72. Debido a este elevado volumen de estudios sobre eficacia escolar y docente existente, son ya varios los trabajos basados en meta-análisis en este campo que se conocen hoy en día y que recopilan de forma sistemática los estudios anteriores.

Por ejemplo, el trabajo de Ko, Sammons y Bakum (2013) es una revisión de la investigación y evidencia existentes en el campo de la enseñanza eficaz, que se centra tanto en la aclaración de

del concepto como en la identificación de lo que hace que un profesor sea eficaz en su labor en el aula. Toma como punto de partida la idea base de que los docentes son uno de los elementos clave en las escuelas, y la enseñanza eficaz es uno de los propulsores fundamentales para la mejora escolar. Este trabajo se llevó a cabo con el objetivo de extraer indicaciones tanto para los creadores de las políticas educativas como para la mejora de la práctica en el aula.

Este meta-análisis comienza examinando el significado del concepto de “enseñanza eficaz” y la forma en que los distintos estudios describen a quiénes son considerados “docentes eficaces”, tanto en términos de evidencias de investigación y de inspección educativa como desde las perspectivas de los agentes clave implicados en la educación (docentes, directores de centro, estudiantes y padres). Tomando como referencia el extenso volumen de evidencia existente en este campo procedente de la investigación educativa, este trabajo busca identificar y resumir algunas de las características y procesos clave de las prácticas eficaces en el aula, incluidas las características particulares de la pedagogía (con las que se refiere a las estrategias de enseñanza).

En sus conclusiones, los autores definen la labor del profesorado para que pueda ser considerada eficaz en términos de los resultados del alumnado y la conducta docente en el aula. Sugieren que una docencia eficaz se debe basar en (Ko, Sammons y Bakum, 2013, p. 2):

- tener claros los objetivos de instrucción;
- conocer de manera experta el contenido del currículo y las estrategias para enseñarlo;
- comunicar a su alumnado lo que se espera de ellos y porqué;
- hacer un uso experto de los materiales de instrucción existentes para dedicar más tiempo a las prácticas que enriquecen y aclaran el contenido;
- conocer en gran detalle a sus estudiantes, adaptando la instrucción a sus necesidades y anticipando ideas erróneas en sus conocimientos previos;
- enseñar al alumnado estrategias meta cognitivas y darles oportunidades para dominarlas;
- abordar objetivos cognitivos de nivel superior e inferior;
- evaluar la comprensión de los estudiantes ofreciendo retroalimentación apropiada de forma regular;
- integrar la instrucción con la de otras materias;

- y aceptar la responsabilidad por los resultados obtenidos del alumnado.

Otro de los principales trabajos de la investigación subyacente sobre lo que hace que un proceso de enseñanza sea excelente es fruto de Coe, Aloisi, Higgins y Major (2014). En su informe final, ofrecen las bases preliminares para iniciar el proceso de pensamiento y reflexión sobre lo que constituye la enseñanza eficaz. Se basa en conductas, enfoques y prácticas de aula bien definidas, fáciles de aplicar y que muestran mejoras en los resultados del alumnado.

Los autores (pp. 2-3) identificaron seis factores clave que contribuyen a una enseñanza de calidad (eficaz):

1. Nivel de conocimiento del contenido (pedagógico). El profesorado que posee un amplio conocimiento y comprensión de su materia tiene un mayor impacto en los resultados de aprendizaje de su alumnado.
2. La calidad de la instrucción (enseñanza). Es un factor que abarca, entre otros, aspectos como la capacidad del profesorado para establecer preguntas claves de forma eficaz y el uso de procesos de evaluación.
3. El clima de aula, incluyendo la calidad de la interacción entre profesorado y alumnado, así como las expectativas que poseen.
4. La gestión del aula, en relación con el uso eficiente del tiempo de clase y la gestión del comportamiento con reglas claras que se aplican de forma coherente.
5. Las creencias del profesorado.
6. El comportamiento profesional. Este factor se relaciona con el desarrollo profesional continuo, el apoyo a los compañeros y la comunicación con los padres.

Muijs, Kyriakides, Van der Werf, Creemers, Timperly y Earl (2014) trabajaron conjuntamente para generar un extenso estudio de la cuestión, tanto en el campo de la enseñanza eficaz como del desarrollo profesional del profesorado.

Según los autores de este trabajo, uno de los hallazgos clave tras décadas de investigación en eficacia educativa ha sido la importancia que tiene la enseñanza a nivel del aula, frente al contexto de nivel de centro como predictor de los resultados del alumnado. Esta revisión busca sintetizar las mejores evidencias encontradas en investigación sobre enseñanza eficaz, incluidas las más recientes relativas a los procesos de meta cognición y su corolario, el desarrollo docente.

Los autores examinaron los resultados más importantes de los últimos 35 años de investigación sobre enseñanza eficaz utilizando una investigación de tipo proceso-producto que llevó a la identificación de una variedad de comportamientos que se relacionan positivamente con el rendimiento estudiantil. Para suplir la limitación de su enfoque en las habilidades básicas de lengua y matemáticas, incorporaron además una revisión sobre la investigación en la adquisición de nuevos aprendizajes y otra sobre la enseñanza de habilidades meta cognitivas y de pensamiento. Por último, incluyen además una exploración de los últimos conocimientos y avances en materia de “aprendizaje humano”, considerando este campo otra de las carencias en el compendio de estudios analizados.

Algunos autores, como Wim van de Grift (2014) van más allá de lo que identifica la enseñanza eficaz y se adentran en el campo de la evaluación y comparación a nivel internacional. Así, por ejemplo, el ICALT es un instrumento de observación de la calidad de la enseñanza en la educación primaria diseñado en conjunto por las Inspecciones de Educación de varios países europeos (Inglaterra, Bélgica, Alemania y Holanda) y para su uso en un contexto internacional.

Las inspecciones de educación de estos países revisaron primeramente los resultados en investigación sobre las características básicas de la enseñanza eficaz y seleccionaron estándares e indicadores para la construcción de un instrumento de observación que pudiese evaluar la calidad de la enseñanza. El instrumento de observación fue pilotado en los cuatro países para poder así medir su fiabilidad y validez. El estudio mostró que la calidad de la enseñanza en los cuatro países se podía comparar de manera válida y fiable en varios aspectos (van de Grift, 2014, pp. 297-299):

- un clima de aprendizaje seguro y estimulante,
- una organización y gestión eficiente del aula,

- la adaptación de los procesos de enseñanza y aprendizaje,
- la enseñanza de estrategias de aprendizaje,
- y una enseñanza clara, estructurada, intensiva y activa.

Además, se concluyó que estos aspectos de la calidad de la enseñanza se correlacionan positiva y significativamente con la participación, actitud, comportamiento y logro del alumnado.

Del análisis detallado de los estudios mencionados anteriormente, se puede extraer que la mayor parte de lo que se conoce sobre enseñanza eficaz, incluyendo las investigaciones realizadas por Murillo en contextos de habla española, se basan en los trabajos clave llevados previamente a cabo por Rosenshine (2012); Danielson (2000, 2007); Pianta, La Paro, y Hamre (2008); y Creemers y Kyriakides (2006, 2011)

En la tabla 1 se presentan los diferentes meta-análisis analizados y la incorporación que hacen de dichos trabajos clave:

Tabla 1

Meta-análisis y trabajos clave sobre enseñanza eficaz

Meta-análisis	Trabajos clave			
	Rosenshine	Danielson	CLASS	Modelo Dinámico
Coe et al. (2014)	X	X	X	X
Ko et al. (2014)	X		X	X
Muijs et al. (2014)	X			X
van de Grift (2018)		X	X	

Rosenshine (2010, 2012) logró resumir 40 años de investigación sobre enseñanza eficaz en una serie de principios clave que maximizan el impacto de la docencia. El punto de partida de este trabajo basado en la evidencia es una serie de estudios correlacionales que conectan un conjunto particular de conductas de aula observadas en el profesorado con elevados resultados del alumnado. Para cada uno de estos principios clave existe igualmente evidencia experimental que demuestra que la formación del profesorado en el desarrollo de estas conductas resulta en un cambio conductual y mejora de los resultados del alumnado.

En resumen, los principios son:

- Empezar la lección con un repaso breve del aprendizaje previo.

- Presentar el nuevo material en pequeños pasos, incluyendo la práctica.
- Limitar la cantidad de material que los estudiantes reciben en cada intervención.
- Dar instrucciones y explicaciones claras y detalladas.
- Hacer un amplio número de preguntas y comprobar la comprensión.
- Proporcionar un alto nivel de práctica activa para todo el alumnado.
- Guiar al alumnado al inicio de la práctica.
- Pensar en voz alta y demostrar los pasos.
- Facilitar ejemplos de problemas resueltos.
- Pedir al alumnado que expliquen lo aprendido.
- Revisar las respuestas de todo el alumnado.
- Ofrecer retroalimentación y correcciones de forma sistemática.
- Utilizar todo el tiempo posible para añadir todas las explicaciones que sean necesarias.
- Proporcionar una gran cantidad de ejemplos.
- Volver a enseñar contenido previo cuando sea necesario.
- Preparar al alumnado para el trabajo independiente.
- Supervisar al alumnado una vez que hayan comenzado el trabajo de forma independiente.

Por otro lado, el trabajo de Danielson (2000 y 2007) se centró en la creación de un marco de referencia para la enseñanza y la evaluación del profesorado con el fin de la mejora de la práctica profesional del docente.

La versión revisada de este marco, mejorada específicamente para su uso como instrumento de evaluación, se basa en el proyecto de investigación *MET - Measures of Effective Teaching* (Rothstein & Mathis, 2013) sobre eficacia docente financiado por la Fundación Bill y Melinda Gates y que se implementó en más de 20.000 sesiones de enseñanza-aprendizaje.

Está compuesto por 4 dominios y 22 indicadores:

1. Planificación y preparación:

1. Demostración de conocimiento del contenido y la metodología de enseñanza
2. Demostración de conocimiento del alumnado

3. Establecimiento de objetivos de instrucción en términos de resultados
4. Demostración de conocimiento de los recursos existentes
5. Diseño de una instrucción coherente
6. Diseño de evaluaciones del alumnado

2. Entorno de aula:

7. Creación de un entorno de respeto y (rapport) entendimiento (compenetración)
8. Establecimiento de una cultura para el aprendizaje
9. Gestión del aula (procesos)
10. Gestión de la conducta del alumnado
11. Organización física del espacio

3. Instrucción:

12. Comunicación con el alumnado
13. Uso de preguntas y técnicas de discusión
14. Involucración del alumnado en el aprendizaje
15. Uso de la evaluación en la instrucción
16. Demostración de flexibilidad y capacidad de respuesta

4. Responsabilidades profesionales:

17. Reflexión sobre el proceso de enseñanza
18. Mantenimiento riguroso de registros
19. Comunicación con las familias
20. Participación en la comunidad profesional
21. Crecimiento y desarrollo profesional
22. Demostración de profesionalismo

En paralelo al trabajo de Danielson (2000 y 2007), Pianta, La Paro y Hamre (2008), pertenecientes a la Universidad de Virginia, crearon CLASS (The Classroom Assessment Scoring System), un marco de referencia para la evaluación de la actividad docente mediante la observación de aula.

CLASS es una herramienta para analizar la calidad de las interacciones entre docentes y alumnado en el aula. Produce calificaciones cualitativas del desempeño del profesorado en una escala de 1 a 7 en tres dominios: apoyo emocional, organización del aula y apoyo educativo. Subyacentes a estos tres dominios, se identifican 11 dimensiones. Una dimensión extra mide la “participación de los estudiantes”.

Para las observaciones se seleccionan normalmente dos períodos de 20 a 25 minutos y se utilizan rúbricas que guían la búsqueda de comportamientos muy específicos en cada dimensión. Para cada conducta existe una guía concreta sobre si la puntuación debe ser "baja" (puntuaciones de 1 a 2), "mediana" (puntuaciones de 3 a 5) o "alta" (puntuaciones de 6 a 7). La investigación en la implementación de esta herramienta demuestra que las puntuaciones en las tres dimensiones están altamente correlacionadas (Pianta, Hamre & Mintz, 2012).

La mayor ventaja de este instrumento es la generación de una evaluación muy completa del desempeño docente, capturando dimensiones clave de la calidad docente, como el dominio del contenido y la calidad de los comentarios y preguntas de los docentes al alumnado. Sin embargo, se requiere de un alto nivel de formación para conseguir observadores capaces de hacer juicios cualitativos consistentes usando CLASS. Esto ha limitado su uso, por ejemplo, en entornos de investigación de países en desarrollo. En tales entornos, por lo general es imposible capacitar a un número suficiente de observadores con estas características.

A continuación, se presentan los dominios y dimensiones de esta herramienta (Pianta, Hamre & Mintz, 2012):

1. Apoyo emocional:

1. Clima de aula (positivo y negativo) – calidez, respeto, disfrute y entusiasmo
2. Sensibilidad del profesorado hacia las necesidades del alumnado
3. Respeto hacia las perspectivas del alumnado – respeto por la autonomía del alumnado, intereses y motivaciones

2. Organización de aula:

4. Gestión de la conducta
5. Productividad – gestión del tiempo, maximización de la oportunidad para aprender
6. Formatos de aprendizaje instruccional – actividades que maximizan la involucración

3. Apoyo educativo:

7. Desarrollo conceptual – centrarse en los procesos de pensamiento de orden superior
8. Calidad del feedback (retroalimentación)
9. Demostración y ejemplificación del uso del lenguaje – uso de preguntas, ampliación, uso de vocabulario
10. Análisis y resolución de problemas

Un gran volumen de la investigación existente sobre eficacia escolar se centra particularmente en las características de los centros educativos y del profesorado que están asociadas con grandes logros en el aprendizaje. Según Scheerens (2001), mucha de la evidencia es correlacional, transversal y carece de una base teórica sólida, sin embargo, el modelo dinámico de Creemers y Kyriakides (2006 y 2011) se sustenta en una base empírica, es lo suficientemente específico como para ser comprobable y, de hecho, ha sido sometido considerablemente a pruebas y verificaciones.

Este modelo identifica una serie de prácticas específicas de enseñanza presentadas en ocho grupos. Los autores han desarrollado en paralelo un conjunto de instrumentos que recogen dichas prácticas: dos instrumentos de observación de aula de baja inferencia, un instrumento de observación de aula de alta inferencia, un cuestionario para estudiantes, y un cuestionario para el profesorado que mide los factores escolares.

El modelo dinámico de eficacia educativa de Creemers y Kyriakides (2006) está formado por 8 dimensiones y 20 prácticas, tal y como se señala a continuación:

1. Orientación:

1. Mostrar los objetivos que persiguen las sesiones o tareas a llevar a cabo.
2. Estimular al alumnado en la identificación de los fines que las actividades a trabajar persiguen dentro de las sesiones planteadas.

2. Estructuración:

3. Comenzar con la presentación o revisión de los objetivos a alcanzar.
4. Esbozar el contenido a trabajar e identificar las transiciones entre las diferentes partes una sesión.
5. Revisar y centrar la atención en las ideas principales.

3. Uso de preguntas:

6. Plantear diferentes tipos de preguntas (ej. proceso y producto) en un nivel adecuado de dificultad.
7. Proporcionar al alumnado suficiente tiempo de respuesta.
8. Trabajar con las respuestas del alumnado.

4. Enseñanza mediante la demostración y ejemplificación:

9. Alentar al alumnado en el uso de las estrategias de resolución de problemas presentadas por el profesorado u otras compañeras y compañeros de clase.
10. Invitar al alumnado a desarrollar sus propias estrategias.
11. Promover la idea de modelaje.

5. Aplicación:

12. Utilizar el trabajo individual o en pequeño grupo para proporcionar la práctica necesaria y oportunidades de aplicación de lo estudiado.
13. Utilizar tareas de aplicación como puntos de partida para el siguiente paso en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

6. El aula como entorno de aprendizaje:

14. Generar una conducta de concentración en la tarea mediante distintos tipos de interacción (ej. Interacciones profesorado-alumnado y alumnado-alumnado).
15. Trabajar con el desorden en el aula y la competición entre el alumnado mediante el establecimiento de reglas y el convencimiento de que hay que utilizarlas y respetarlas.

7. Gestión del tiempo:

16. Organizar el ambiente de aula.
17. Maximizar el grado de participación.

8. Evaluación:

18. Usar técnicas apropiadas para la recopilación de datos sobre el conocimiento y las habilidades del alumnado.
19. Analizar la información obtenida de los datos recopilados con el fin de identificar las necesidades del alumnado e informar de los resultados tanto a ellas y ellos como a sus familias.
20. El profesorado evalúa su propia práctica.

Palomero (2009) señala que toda esta evidencia científica y la formación ofrecida al profesorado presupone que éste tan solo necesita un conjunto de teorías, métodos y técnicas que aplicarán sobre su alumnado y que garantizarán su buen hacer, ignorando así su condición de ser social y emocional. Parece claro que, para la consecución exitosa de la labor docente, debe existir igualmente una formación del profesorado desde la perspectiva de su propio manejo cognitivo-emocional, en suma, a los aspectos técnico-didácticos, estructurales y funcionales. Tal y como afirma Hargreaves (1998) en el profesorado, el desarrollo profesional suele coincidir con el personal.

El objetivo fundamental de todo aquel que trabaja en educación es mejorar la vida de los estudiantes. Si bien, muchos factores personales, familiares y culturales contribuyen a los resultados del alumnado, un gran volumen de la investigación existente indica que lo que *los maestros hacen, saben y creen* es lo más importante para el rendimiento de los estudiantes. La calidad de la enseñanza es fundamental para el futuro de niños y jóvenes. Su mejora en las escuelas es la actuación más eficaz y efectiva para promover tanto el logro general como la equidad (William, 2018). Por lo tanto, ayudar a los docentes a mejorar es de las responsabilidades más importante conferidas a los líderes educativos, es la mejor forma de ayudar al alumnado desarrollar su potencial. La enseñanza debe ser una profesión gratificante

en la que el profesorado se siente capacitado y apoyado para llegar a ser los mejores (Coe, Rauch, Kime y Singleton, 2020).

Más allá, y como Murillo, Martínez y Hernández (2011) concluyen sus estudios, no cabe duda de que, si se quiere seguir mejorando el trabajo docente, no se puede continuar obviando los resultados de la investigación.

2.3. LAS NECESIDADES FORMATIVAS DEL MAESTRO DE EDUCACIÓN BILINGÜE

Hasta aquí se ha demostrado que, de forma general, la actuación y desempeño docente actúan como elemento clave para lograr la anhelada calidad educativa (Darling-Hammond, 2000; Darling-Hammond, Holtzman, Gatlin y Vasquez, 2005; Konstantopoulos, 2006; Rivkin, Hanushek y Kain, 2005; Rockoff, 2004; Willms, 2000), y más específicamente, como variable esencial para el aprendizaje y éxito académico del alumnado (Hanushek, 2004).

Tales hallazgos sobre el impacto de la calidad de los docentes en el aprendizaje y el desempeño del alumnado respaldan la necesidad de un mayor enfoque en la *preparación de maestros eficaces* en el desempeño de su labor profesional (Michelli, Dada, Eldridge, Tamim, & Karp, 2017).

McLaughlin (2013, p. ix) encontró que los diferentes sistemas educativos en el mundo muestran que el factor más importante para determinar el éxito del alumnado es la calidad del profesorado, “asegurando que vivencien un desarrollo profesional eficaz a lo largo de su carrera”, con oportunidades para observar y trabajar con otros compañeros y donde la *formación permanente* sea considerada un valor añadido a su trabajo.

El profesorado y su formación siempre han sido un elemento clave dentro las políticas de fomento y desarrollo de la educación bilingüe en Andalucía (Orden de 28 de junio de 2011, Plan Estratégico de Desarrollo de las Lenguas en Andalucía, 2016). Dentro del Plan Estratégico de Desarrollo de las Lenguas en Andalucía y dado que no es posible un sistema educativo de calidad y equidad sin un profesorado motivado y con una formación adecuada, la formación del profesorado juega un papel esencial en las modalidades presencial, semipresencial y a

distancia. Dicha formación tiene como objetivo prioritario conseguir una mayor capacitación y competencia profesional del personal docente como elemento crucial para obtener mejores resultados y garantizar el éxito educativo de todo el alumnado (Plan Estratégico de Desarrollo de las Lenguas en Andalucía, 2016).

Para ello, y para satisfacer las necesidades formativas del personal docente, tanto en lo que se refiere a su actualización lingüística como metodológica, los Centros del Profesorado de Andalucía, en colaboración con las Universidades, las Escuelas Oficiales de Idiomas (EEOOI) y otras instituciones, están poniendo a disposición del Plan Estratégico de Desarrollo de las Lenguas en Andalucía (2016), todos los recursos disponibles a su alcance.

Gairín (1995, p. 91), en palabras de Sarramona, Vázquez y Ucar (1991), expone que “las necesidades constituyen la base justificativa de las metas y objetivos de los programas de formación; la determinación de ambos a partir de aquellas constituye una tarea para técnicos especializados en planificación de programas, conocedores a la vez del ámbito a que se refieren las necesidades, o bien formando parte de equipos con esos conocedores”. El análisis de necesidades sea entendido como identificación y evaluación o como diagnóstico, forma siempre parte del proceso inicial de planificación de los programas de formación.

Gairín (1995), al igual que la mayoría de los autores en el campo de análisis de necesidades, adopta una definición operativa del concepto “necesidad”, entendiéndola como la carencia de algo que se considera inevitable o deseable. Siguen así la concepción realizada por Tejedor (1990, p. 84):

en el ámbito de la formación de profesores, los estudios realizados sobre necesidades formativas (Montero, 1985; Montero y González Sanmamed, 1989) identifican la necesidad con deseos, problemas, carencias o deficiencias; se entiende la necesidad tanto en términos relacionales (respecto a un referente concreto) como en términos de deseos (experiencia no vivida, deterioro de la autoimagen). Se vincula, como vemos, tanto a un estado referencial (interno o externo) como a un estado de conciencia o percepción de algo. En el contexto instructivo, la necesidad estaría representada por la no consecución por parte del alumno de alguno de los objetivos establecidos con carácter básico; el análisis de estas discrepancias (diferencia entre situación actual y objetivo referencial o estándar fijado) constituiría entonces el objeto de estudio (este enfoque permite establecer una

conexión metodológica formal entre la evaluación de referencia criterial con el análisis y evaluación de necesidades).

De entre los distintos modelos de detección de necesidades existentes (Gairín, 1995), el análisis de discrepancia de Kaufman (2006) entiende necesidad como la diferencia existente entre los resultados deseados y los observados.

2.3.1. La formación permanente del profesorado

Qué profesorado para qué alumnado es la sentencia que se sitúa como una línea de acción recurrente en las diferentes reformas educativas surgidas de los cambios políticos ocurridos en las últimas décadas en España. Sin entrar en disquisiciones sobre la adecuación de la formación inicial recibida por parte del profesorado y su adecuación a las demandas sociales, el profesorado en ejercicio es foco de estudios e investigaciones sobre su desarrollo profesional (Imbernón, 1994; Marcelo, 2002; Manzanares y Galván, 2012) en pro de la consecución de una enseñanza de calidad, entendida como la interconexión de todos los elementos básicos del sistema educativo basados en los principios de funcionalidad, eficacia y eficiencia (De lo Orden, 1998).

Nuevas demandas sociales surgidas de nuevos modos de convivencia reclaman la adquisición de modelos docentes que respondan con eficacia a las necesidades de todo el alumnado. En este sentido, la actual norma educativa basada en el desarrollo de competencias clave que garanticen el éxito del alumnado (Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación), pone el énfasis en la globalidad de las capacidades del individuo y en reconstruir los contenidos desde perspectivas menos academicistas y más orientadas a la resolución de problemas (Álvarez, Herrejón, Morales y Rubio, 2010), donde el alumnado se convierte en el eje sobre el que pivota el proceso de enseñanza y se le concede, según Puig y Martín (2007), autonomía y responsabilidad. La formación por competencias se orienta hacia la acción y está ligada a la experiencia, reflexionando y observando el desempeño real en situaciones problemáticas (García y Castro, 2012). El profesorado, en este escenario profesional, transita de un modelo de enseñanza centrado en la transmisión de conocimientos a un rol basado en la facilitación de experiencias desde los principios del aprendizaje colaborativo (Sarramona, 2014).

En este marco de actuación, la formación permanente del profesorado se convierte en uno de los aspectos más relevantes para la mejora de la práctica educativa (Jiménez, 2007), ya que abre la mente del docente a nuevas vías para la adquisición de conocimientos y genera un interés por la comprensión de su práctica profesional. Aquí es donde Imbernón (2007) sostiene que esta modalidad formativa, esta “actitud constante de aprendizaje”, es un extraordinario medio profesionalizador que tiene como meta la optimización de la profesión educativa.

Desde esta perspectiva, Cardona (2008) entiende que en la formación permanente del profesorado se deben reconsiderar las prácticas docentes habituales y se deben adaptar las metodologías a las circunstancias de las aulas, siendo por lo tanto considerada una necesidad que consiga el éxito académico del alumnado.

2.3.2. Qué es la formación permanente

La formación permanente del profesorado, a diferencia de la inicial, es una idea que ha ido ganando relevancia a medida que la sociedad ha ido evolucionando y se ha transformado en el mundo global y tecnológico, con sus grandes y rápidos cambios, en el que se vive hoy en día. Esto, al igual que en el resto de las profesiones, ha generado en la función docente la necesidad de un aprendizaje continuo a lo largo de la vida (Martínez, 2020; McLaughlin, 2013; Sánchez-Tarazaga, 2016).

Dentro de esta reconceptualización del desarrollo profesional, Stenhouse (1981) lo percibe, no como un evento ocasional impulsado por el entusiasmo del docente a título individual, sino como un elemento esencial de la práctica de todo el profesorado, centrado en comprender el aprendizaje y la enseñanza en el aula a través de un proceso sistemático de investigación. Stenhouse (1975) vio a los maestros como investigadores de su práctica, como algo fundamental para el cambio educativo; identificó que el cambio está en el aula, no en la periferia del sistema educativo ni con los responsables políticos. Esto es, sin embargo, la antítesis de las políticas educativas que se han visto en la última década. Sostuvo que “el mejor medio de desarrollo no es clarificar los fines sino analizar la práctica” (Stenhouse, 1975, p. 72).

Menter et al. (2010) han identificado cuatro paradigmas que están influyendo en el desarrollo de la profesión docente, y los establecen en base al tipo de maestro que persiguen crear: el docente eficaz, el docente reflexivo, el docente indagador y el docente transformador.

1. El modelo de *maestro eficaz* encaja bien con un currículo prescrito y un sistema de evaluación a nivel nacional. En este modelo se dictan las habilidades, conocimientos y competencias del profesorado. Es el modelo adecuado para una era de responsabilidad y rendimiento.
2. El modelo de *maestro reflexivo* ejemplifica una visión menos restringida de la profesión docente. Se basa en el trabajo de John Dewey (1897), con su visión de los maestros como agentes activos en la toma de decisiones, y más recientemente en los trabajos de Donald Schon (1983) y Andrew Pollard (2008). Este modelo se centra en un ciclo de aprendizaje que consiste en: planificar, aprovisionar, actuar, recopilar datos, analizar los datos, evaluar y reflexionar, y planificar el siguiente paso (Menter et al., 2010).
3. El modelo de *maestro indagador* es similar al modelo reflexivo, pero Menter et al. (2010) puntualizan que la reflexión en sí misma no implica una orientación investigativa por parte del docente. Este modelo se sustenta en la idea de Stenhouse (1975), que involucra al profesorado en la indagación sistemática de su práctica en el aula como una forma de desarrollo profesional y curricular.
4. El modelo de *maestro transformador*, el cual se basa en los dos anteriores, tiene un elemento "activista". Así aparece recientemente reflejado, por ejemplo, en los escritos de Sachs (2003), quien argumenta que las responsabilidades del profesorado van más allá de la función pedagógica, deben contribuir al cambio social y preparar a su alumnado para que de igual manera sean partícipes de dicho cambio en la sociedad.

Aunque con ligeros cambios en pro de un paradigma basado en la formación de un profesorado indagador, el modelo en el que se contextualiza la realidad educativa andaluza actual es el de un profesorado eficaz responsable por los resultados escolares de su alumnado (Plan Estratégico de Desarrollo de las Lenguas en Andalucía, 2016), como aseveran documentos como el “Informe de Gestión, Competencias y Organización” sobre la Educación Bilingüe en

Andalucía en el que se presentan los resultados de las mediciones de las competencias requeridas del alumnado y del profesorado (Lorenzo, 2019).

2.3.3. La formación permanente del profesorado de educación bilingüe

En el contexto europeo actual de un incremento acelerado en la implementación de una educación bilingüe o plurilingüe con el fin de lograr una sociedad multilingüe y multicultural, la preparación del profesorado es fundamental. En España, cada comunidad autónoma desarrolla sus propios programas de formación sobre metodología y perfeccionamiento del nivel de idioma, una formación sin estandarizar, ni en cuanto a su duración, contenidos u objetivos (British Council, 2015).

En su revisión sobre las innovaciones y desafíos en la formación del profesorado AICLE de 2018, Pérez Cañado presenta una aproximación a las necesidades formativas del profesorado en pos del desarrollo de siete competencias genéricas: la competencia lingüística, la competencia pedagógica, el conocimiento científico, la competencia organizativa, las competencias interpersonales y colaborativas y la competencia reflexiva y de desarrollo.

La Orden de 31 de julio de 2014 por la que se aprueba el III Plan Andaluz de Formación Permanente del Profesorado concreta las líneas estratégicas de actuación en materia de formación que sirven de soporte para la implantación de las líneas educativas se llevan a cabo en la comunidad autónoma. Dentro de la línea 1 de formación, “La formación del profesorado vinculada a la mejora de las prácticas educativas, el rendimiento y el éxito educativo de todo el alumnado”, se aborda el eje de formación 3, “Escuela de la sociedad del conocimiento. Destrezas básicas: plurilingüismo, uso de las TIC y espíritu emprendedor”, el cual describe los mecanismos necesarios para capacitar al profesorado del sistema educativo andaluz para la comunicación en la lengua oficial y en una o más lenguas extranjeras, de modo que el impulso al conocimiento de idiomas posibilite que la juventud andaluza sea bilingüe. Es por ello por lo que la enseñanza de estos contenidos ha propiciado la puesta en práctica de la enseñanza bilingüe desde el año 1998, en su fase experimental (Ramos, 2007) y desde el año 2005 de manera sistemática con la publicación del Plan de Fomento del Plurilingüismo (Consejería de Educación, 2005).

Tal y como recoge el Decreto 93/2013 de 27 de agosto, por el que se regula la formación inicial y permanente del profesorado en la Comunidad Autónoma de Andalucía, así como el Sistema Andaluz de Formación Permanente del Profesorado, entre los objetivos que se pretenden conseguir orientados a la mejora de la competencia profesional docente está el contribuir a que el profesorado adquiriera una mayor competencia comunicativa en lengua extranjera. A partir de aquí, las EEOOII han desarrollado planes y programas para atender la formación permanente en idiomas del profesorado, especialmente del que imparta materias de su especialidad en una lengua extranjera. Pero la formación del profesorado en lenguas extranjeras no puede limitarse tan solo a la capacitación lingüística, sino que tiene que abarcar, según dicta el III Plan Andaluz de Formación Permanente del Profesorado, los siguientes objetivos:

1. Fortalecer y consolidar la competencia comunicativa del profesorado en lenguas extranjeras necesaria para el desarrollo de su materia. Para la mejora de la competencia comunicativa del alumnado en lengua extranjera hay que partir de la mejora de la competencia comunicativa del profesorado en el desarrollo de las áreas curriculares. Impartir docencia de las distintas áreas no lingüísticas pasa irremediabilmente por el dominio de la lengua extranjera tanto en su dimensión oral como escrita, para de este modo poder utilizarla adecuadamente y desarrollar estrategias de enseñanza bilingüe. Pero, además del conocimiento de la lengua desde un enfoque meramente comunicativo, también es necesario el conocimiento del vocabulario técnico y específico de las distintas áreas de conocimiento. Asumidas estas premisas, la formación del profesorado en lengua extranjera debe tender a la consecución de los niveles de competencia lingüística que se constatan en Europa (Consejo de Europa, 2002).
2. Favorecer la actualización pedagógica y didáctica en el enfoque pedagógico AICLE. En el aprendizaje de las lenguas extranjeras se ha venido utilizando una metodología de trabajo innovadora, cercana a las necesidades reales de aprendizaje, vinculadas a situaciones de la vida cotidiana. Esta misma metodología de trabajo debe aplicarse en el desarrollo de las áreas no lingüísticas impartidas en lengua extranjera. En consonancia, la formación del profesorado deberá basarse en el enfoque AICLE (enfoque comunicativo, aprendizaje por tareas, desarrollo de proyectos, equilibrio entre destrezas orales y escritas...), el uso de modelos e instrumentos de evaluación validados

por el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCERL), especialmente el uso del Portfolio Europeo de las Lenguas (PEL) y el uso de materiales diseñados para el profesorado de Áreas no Lingüísticas.

3. Acometer un tratamiento integrado de las lenguas en el currículo. Trabajar las lenguas en el currículo de manera integrada implica que la coordinación del profesorado de lenguas del centro no puede entenderse si no es bajo un proyecto estratégico de centro para la mejora de la competencia en comunicación lingüística que parta de las necesidades y se concrete en un documento de coordinación consensuado para todo el centro, es decir, un proyecto lingüístico de centro.
4. Impulsar la dimensión europea de la educación en los centros. Dado que el fomento del plurilingüismo se contempla plenamente desde una dimensión de apertura y comunicación con otros entornos culturales y comunicativos fuera de nuestras fronteras, la formación del profesorado debe revertir y complementarse con su participación en los diferentes programas europeos como recurso para su actualización lingüística y didáctica, así como medio para facilitar el desarrollo de la competencia comunicativa de su alumnado con el de otros países y el intercambio de experiencias.

Han pasado ya más de 15 años desde que se aprobara en Andalucía, el *Plan de Fomento del Plurilingüismo. Una política lingüística para la sociedad andaluza* (Junta de Andalucía, 2005), documento base del que surgieron las actuaciones que han logrado mejorar la competencia comunicativa en lengua extranjera de profesorado y alumnado. Esta labor se ha continuado con el *Plan Estratégico de Desarrollo de las Lenguas en Andalucía. Horizonte 2020 (PEDLA)* (Junta de Andalucía, 2017), el cual persigue mejorar el sistema educativo en Andalucía partiendo de la base de que la formación plurilingüe es un elemento de igualdad en pro de la construcción de una sociedad democrática que apuesta por la empleabilidad, la movilidad y el crecimiento (Martínez, 2020).

De entre los objetivos perseguidos por el PEDLA, el específico número 2 se centra exclusivamente en mejorar y ampliar la formación del profesorado, en línea con lo establecido en el III Plan Andaluz de Formación, y expuesto en los párrafos anteriores.

Martínez (2020) resume, en torno a varios nodos temáticos, 23 medidas concretas vinculadas a labor que desempeñan los Centros de Profesorado (CEP) en colaboración con las EEOOI:

- Actualización metodológica del profesorado mediante cursos, jornadas, encuentros, congresos, grupos de trabajo, formaciones en centro, intercambio de buenas prácticas, etc., relacionados con: el MCERL, el CIL (Currículo Integrado de las Lenguas), el PEL, el PLC (Proyecto Lingüístico de Centro), el enfoque pedagógico AICLE, el diseño de unidades didácticas integradas, la familiarización del profesorado con el enfoque comunicativo, el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP), la clase invertida (flipped classroom), el pensamiento del diseño (Design Thinking), el uso de las TIC (Tecnologías de la Información y la Comunicación)/TAC (Tecnologías para el Aprendizaje y el Conocimiento), la atención a la diversidad en el aula bilingüe, eTwinning, Erasmus+ (KA1 y KA2), organización y funcionamiento de un centro bilingüe, liderazgo educativo, gestión del auxiliar de conversación, distintos programas del ámbito lingüístico y las Bibliotecas Escolares.
- Actualización lingüística del profesorado en los niveles B1, B2, C1 y C2 en diferentes idiomas, tanto por parte de las EEOOI como de los CEP.
- Autoformación y proyectos de diseño de materiales e investigación mediante el fomento de la creación de grupos de trabajo colaborativo entre profesorado de la misma especialidad.
- Profesorado conectado en red a nivel local y global (Erasmus+) para facilitar el intercambio de buenas prácticas y participación docente (local y global).
- Coordinación, diseño de itinerarios formativos y seguimiento del Programa Bilingüe mediante comisiones provinciales de fomento de plurilingüismo para detectar las necesidades formativas del profesorado y dar una respuesta satisfactoria a través de la oferta de actividades idónea; y participación del Servicio de Inspección Educativa en la formación y seguimiento de los diferentes proyectos bilingües llevados a cabo en los centros educativos.

- Catalogación, sistematización y difusión de los recursos didácticos específicos de cada especialidad para el aula bilingüe con el fin de optimizar los repositorios de recursos existentes.

En definitiva, se apuesta por un itinerario formativo sólido y eficaz dirigido al profesorado de educación bilingüe que contempla una serie de piedras angulares que aúnan lengua y cultura: AICLE, CIL, PEL, Erasmus+ y PLC.

2.3.4. El análisis de necesidades como estrategia para los procesos de autoevaluación y mejora docente

En sus consideraciones finales, y a modo de propuestas, Pérez Cañado (2018) contempla cinco líneas de acción formativa para el profesorado de educación bilingüe, de las cuales, las tres primeras se refieren a la formación inicial del profesorado a nivel universitario. Debido a que la investigación revela una gran variabilidad en las necesidades de formación docente, una cuarta línea consiste en ofrecer cursos *específicamente diseñados* para profesorado en servicio y en formación. La última se refiere a la necesidad imperante de una *constante investigación sobre las necesidades de formación de los docentes*, uno de los objetivos fundamentales de la investigación aquí presentada.

Es la formación la garantía para gestar las características de lo que se entiende por una labor docente eficaz. Los planes formativos deben estar basados en aquellas *necesidades percibidas por los docentes*, en tanto tratan de cubrir una condición no satisfecha e imprescindible que le permita funcionar en condiciones normales y realizar o alcanzar su objetivo (Gairín, 1996).

Detectar estas necesidades formativas para que el ejercicio profesional sea considerado eficaz es fundamental para permitir reorientar los procesos de cambio que se estimen prioritarios para acortar las diferencias entre la situación docente real y la situación docente considerada deseable. En este sentido, Kaufman (1982, p. 73) definió el análisis de necesidades como “un análisis de discrepancias determinado por dos posiciones extremas, ¿dónde estamos actualmente? y ¿dónde deberíamos estar?”, es decir, se trata de medir la distancia que hay entre la situación actual en relación con el objeto de valoración y a la situación deseada.

Herrerias (2007) explicita que el análisis de necesidades debe ser la fase previa de cualquier tipo de estudio que tenga como objeto la implementación de programas o servicios.

Huertas (2003) señala que dicho tipo de análisis debe atender, en primer lugar, a una tipología de necesidades concretas:

- Necesidades sentidas por la comunidad y reconocidas por el agente de cambio.
- Necesidades sentidas por la comunidad, pero no reconocidas por el agente de cambio.
- Necesidades reconocidas por el agente de cambio, pero no por la comunidad.
- Necesidades observadas por el agente de cambio, pero ausentes en la comunidad.

Así pues, y tal y como indican Kaufman & English (1979) y Huertas (2003), para implementar un estudio de necesidades es preciso llevar a cabo los siguientes pasos:

1. Exploración (*pre-assessment*): en esta etapa se establece el propósito general del estudio de necesidades, así como la identificación de las áreas de estudio, las fuentes de información, el tipo de información a recoger y los métodos a utilizar.
2. Recopilación de datos (*assessment*): es aquí donde se establece la logística de los métodos de recopilación de datos y se adiestra a los encuestadores.
3. Utilización (*post-assessment*): finalmente, se establecen las prioridades y se determinan soluciones alternativas. Asimismo, se desarrolla un plan para implantar las soluciones, se evalúa el estudio de necesidades y se comunican los resultados.

Tal y como se puede inferir de esta investigación y a lo largo de la revisión teórica, los estudios sobre la medición de la eficacia docente suelen centrarse en cuatro áreas fundamentales: variables, cualidades o características del docente que contribuyen a la eficacia en el aula; evaluación de una herramienta o modelo específico para medir la eficacia docente; el impacto de los maestros en los logros de los estudiantes; y la capacidad de medición de los observadores para evaluar de forma fiable la eficacia del profesorado (King, 2017).

Stronge (2006) indica que, por lo general y con el fin de mejorar, los maestros usan la autoevaluación para emitir juicios sobre la idoneidad y eficacia de su propio conocimiento, desempeño, creencias, etc. En este sentido, la autoevaluación se entiende como una herramienta de evaluación formativa de la propia práctica docente (Stronge, 2006). Ya sea a través de una escala de calificación, anotaciones en un diario u otros tipos de autoevaluación, este es un componente crítico para la evaluación docente. La autoevaluación es igualmente una estrategia relevante para mostrar el reconocimiento de la profesionalidad de los docentes y promover el proceso de reflexión. Sin embargo, no puede ser el único componente debido a cuestiones que afectan la validez de las respuestas (King, 2017).

En el día a día de las escuelas, el profesorado trabaja por el logro de la autonomía y el control de sus propias prácticas profesionales. La autoevaluación, considerada como forma complementaria de medir la eficacia docente, es un enfoque que transfiere al profesorado el control de su propio desarrollo profesional (Kyriakides et al., 2002). Una vez que un docente se da cuenta de un problema en la práctica, debe tomar una decisión sobre la posibilidad de modificarlo o mejorarlo. Los valores, las creencias, la experiencia previa y los sistemas de apoyo escolar disponibles influirán en las percepciones y decisiones del maestro sobre el problema y la posibilidad de mejorarlo (Stronge, 2006).

CAPÍTULO 3: METODOLOGÍA Y DISEÑO

A lo largo de los párrafos que configuran este capítulo, se presentan los elementos constitutivos de la metodología empleada en el estudio. Se muestran, en primer lugar, las metas perseguidas en el trabajo, para continuar con el establecimiento del método seguido para dar respuesta a esas finalidades, describiendo las tres fases que configuran la investigación y se concluye con una exposición de los métodos empleados para la recogida de información en las distintas fases formuladas.

3.1. OBJETIVOS

La revisión teórica llevada a cabo para apoyar el estudio que aquí se presenta ha mostrado que la definición del perfil del docente ha sido objeto de la investigación educativa durante años (Rodríguez Espinar, 2003) y que, por tanto, la aparición de una figura profesional docente que sea capaz de cubrir las intenciones de la Unión Europea y el Consejo de Europa de crear una sociedad multilingüe y multicultural (Council of Europe, 2008a, 2008b, 2019; European Commission, 1995a, 1995b) deviene en la necesidad de identificar y definir el *perfil competencial* (McClelland, 1973; Sánchez-Tarazaga, 2016) del *maestro de educación bilingüe*, del que se demanda un compendio de capacidades atribuibles a varias especialidades más algunas características procedentes de este reto pedagógico (Melara y González, 2016).

A pesar del incremento en investigación sobre educación bilingüe en los últimos años, los estudios sobre los paradigmas de la eficacia escolar y la educación bilingüe se han desarrollado por separado, por lo que el conocimiento actual sobre enseñanza eficaz no aporta evidencias o conclusiones claras sobre la educación bilingüe y su eficacia (Kirss, Säälük, Leijen, & Pedaste, 2021). A esto hay que añadirle que Creemers, Kyriakides & Antoniou (2013) identificaron, sorprendentemente, que la investigación existente sobre enseñanza eficaz no se utiliza de forma sistemática en la creación y desarrollo de programas para la formación y perfeccionamiento profesional de los docentes.

De este contexto en el que el investigador de este estudio ha desempeñado su labor como maestro de educación bilingüe surge el deseo de llevar a cabo un primer acercamiento al campo de investigación que aúna los constructos de la enseñanza eficaz y la educación bilingüe, y se plantea los objetivos propuestos a continuación.

La meta prioritaria de esta tesis doctoral es la mejora de la capacidad docente del profesorado que trabaja en entornos de educación bilingüe para abordar el desafío de lograr una enseñanza de calidad desde la perspectiva de la eficacia escolar.

A partir de esta finalidad, esta investigación busca:

1. Describir los modelos teóricos basados en competencias que, desde una perspectiva nacional e internacional, definen la labor profesional del docente que imparte contenido curricular a través de una lengua extranjera.
2. Identificar el conjunto de competencias específicas requeridas para desempeñar con éxito la labor de enseñanza de contenido curricular a través de una lengua extranjera.
3. Diseñar un modelo de competencias que recoja la labor del docente que imparte contenido curricular a través de una lengua extranjera desde la perspectiva de la enseñanza eficaz.
4. Construir una herramienta de autoevaluación capaz de medir las competencias que posee el docente que imparte contenido curricular a través de una lengua extranjera en relación con el perfil competencial encontrado.
5. Establecer recomendaciones para la elaboración de un plan de formación permanente dirigido al profesorado que imparte contenido curricular a través de una lengua extranjera centrado en el desarrollo de las principales competencias consideradas necesarias para llevar a cabo su labor de forma eficaz.

3.2. DISEÑO DE INVESTIGACIÓN

La elección de la metodología constituye una decisión de relevancia y está condicionada por los objetivos del estudio. En este caso, el planteamiento metodológico pretende combinar diferentes perspectivas de investigación a lo largo de una serie de fases de trabajo empírico: por un lado, resulta necesario obtener evidencias sobre las distintas dimensiones y competencias que constituyen la labor profesional de un maestro AICLE, así como la valoración aportada por docentes bilingües destinatarios y poseedores de este perfil, y el nivel de fiabilidad y validez que aportan al mismo expertos en el diseño de este tipo de enseñanza. A partir de aquí, es prioritario definir el perfil de este docente desde un modelo de enseñanza eficaz avalado internacionalmente y poder detectar, desde un proceso autoevaluativo, las necesidades de estos profesionales, ofreciendo finalmente las bases para el diseño de un plan de formación permanente que satisfaga las demandas detectadas.

Por estas razones, se combinan las perspectivas cuantitativa y cualitativa, entendiendo que estos dos planteamientos son complementarios y pueden articularse para responder de forma más adecuada a los fines de esta investigación (Ackerman, Com y Potolski, 2013). Se apuesta por el empleo de un método mixto que supone, según los argumentos de Moscoloni (2005), la recopilación y el análisis de datos desde ambos enfoques en un mismo estudio. No obstante, hay que destacar que este método no consiste únicamente en la recolección de datos de diferente naturaleza sobre el mismo fenómeno, sino que implica un planteamiento inicial del problema de investigación que contemple el método inductivo y deductivo, fundamentado en el principio de triangulación (Hernández, Fernández y Baptista, 2006).

Creswell & Plano Clark (2007), dentro de la concepción aquí explicitada de diseños mixtos, agrupan estos en cuatro categorías: triangulación, explicativos, integradores y exploratorios. Este trabajo se inserta dentro de un modelo exploratorio con énfasis en el diseño de instrumentos cuantitativos donde, partiendo de un proceso de recolección de datos cualitativos y su posterior análisis, sirven de base para el diseño de instrumentos de recogida de datos cuantitativos.

Teddlie & Tashakkori (2009) presentan una sistematización de los diseños de investigación basada la cantidad de métodos que utilizan (mono métodos o multi métodos), asociando la perspectiva multinivel cuando cada fase analiza un componente de naturaleza cuantitativa o

cualitativa y la perspectiva integrada cuando ambos componentes se desarrollan en todas las fases de la investigación. En este estudio se apuesta por un enfoque multimétodo multinivel apoyándonos en los argumentos a su favor esgrimidos por Ruiz (2008, p. 18):

este método aporta una mayor flexibilidad para adaptarse a las demandas de comprensión y explicación de una realidad, como la actual, caracterizada por su multidimensionalidad y complejidad, todo lo cual permite ir más allá en el conocimiento del objeto de los que podrían aportar, en forma independiente, cada uno de los componentes individuales de dicho enfoque.

Leech & Onwuegbuzie (2009) realizan una categorización de diseños de investigación en base a tres criterios principales: el grado en el que se integran el componente cualitativo y el componente cuantitativo, el tiempo en el que se desarrollan (concurrente o secuencial) y el énfasis dado a cada fase del estudio. Esta investigación se lleva a cabo desde una organización secuencial por dos motivos concretos, por una parte, porque las fases del estudio fluyen en el tiempo en episodios diferenciales (Shcaie, 1994) y, por otra, porque no fija el tamaño de la muestra previamente, sino que esta varía en función de los datos que se van obteniendo (Monleón, Barnadas y Roset, 2009).

Sabiendo que estas clasificaciones no son excluyentes, y tomando como referencia el objetivo general del estudio, esta investigación se presenta como un *diseño mixto de carácter secuencial y exploratorio*, donde toma relevancia el enfoque multimétodo desde una perspectiva multinivel y cuya pretensión es explicar unos resultados de manera descriptiva en cada una de las fases del trabajo. Este diseño parte de la condición básica de una exploración previa al no disponer de instrumentos de medida estandarizados y de un compendio de variables teóricamente justificadas, priorizando la recogida de datos cualitativos como fase preliminar (Hernández, Fernández y Baptista, 2006; Creswell, 1999). Asimismo, contribuye a mejorar los procesos y los productos de la investigación (Tashakkori & Teddlie, 2003) aportando información cuantificable y contextual (Kaplan & Duchon, 1988) y permitiendo la triangulación de los resultados, la complementariedad de los fenómenos a estudiar, el descubrimiento de singularidades a partir de los perfiles encontrados, la secuenciación de los instrumentos diseñados y la expansión del estudio a medida que se avanza en cada una de sus fases (Greene & Caracelli, 2003).

3.2.1. Fases de la investigación

Las fases que darán respuesta a los objetivos de investigación formulados y constitutivas del diseño aquí explicitado son:

1. *Fase 1: Competencias del maestro de educación bilingüe.* En un primer momento, se realizó una definición teórica del perfil competencial del docente AICLE a partir de un proceso de análisis documental de evidencias teóricas aparecidas en diferentes bases de datos de carácter nacional e internacional, evidenciando las dimensiones más destacadas para el diseño de ese perfil. Un segundo momento lo configura la puesta en marcha de un grupo de discusión con maestros AICLE quienes establecieron, desde la experiencia derivada de su práctica profesional, un modelo de competencias del ejercicio de la docencia en entornos bilingües. Los resultados obtenidos de esta técnica y al amparo de los modelos teóricos previos, configuran una primera taxonomía de competencias profesionales de maestros AICLE. El modelo competencial resultante ha sido propuesto para su validación por medio de un juicio de expertos y expertas en docencia bilingüe. El resultado de esta actividad aporta un consenso de respuestas que configuran una segunda taxonomía de competencias profesionales de maestros bilingües.
2. *Fase 2: Características del maestro de educación bilingüe que imparte su labor de forma eficaz.* Sobre la base de entender la labor de los maestros de educación bilingüe desde los parámetros de la eficacia docente, se ha llevado a cabo una revisión documental de modelos de indicadores de enseñanza eficaz con el objetivo de generar una taxonomía que se integre en el modelo de competencias del profesorado bilingüe resultante de la fase anterior dando lugar, de este modo, a un modelo de competencias del maestro eficaz en entornos de educación bilingüe
3. *Fase 3: Análisis de necesidades formativas del maestro de educación bilingüe para impartir su labor de forma eficaz.* La siguiente fase del estudio consistió en la identificación de las necesidades formativas de docentes bilingües en base al perfil de competencias elaborado. Para ello, se llevó a cabo el diseño y validación empírica de una herramienta de detección de las necesidades de formación del maestro de educación

bilingüe desde la perspectiva de la enseñanza eficaz que fue implementado a un grupo docente a fin de evidenciar sus necesidades formativas. Los resultados apuestan por la identificación de los elementos clave sobre los que formular un plan de formación permanente del profesorado que garantice actuaciones en el aula que puedan ser consideradas eficaces.

3.2.2. Métodos de recogida de información

De las tres fases de investigación descritas se derivan los cuatro procedimientos empleados para recoger la información que de respuesta a las metas planteadas. Estos son: estudio documental comparativo, grupo de discusión, juicio de expertos y análisis de necesidades.

3.2.1.1. Estudio documental comparativo

Ante la ausencia de un marco teórico de referencia que responda epistemológicamente a la pretensión de este trabajo, se pretende, una vez formulado el objetivo general de la investigación, conectar información aparentemente inconexa, con el fin de que a través de un proceso de análisis reflexivo y crítico, se construya un fenómeno complejo e interpretable y que sea generador de nuevos deseos de conocimiento a partir de documentos existentes sobre los focos de interés de la investigación a desarrollar. Este proceso es, como indica Hoyos (2000, pp. 49-50):

un trabajo donde la interpretación, la crítica y la argumentación racional juegan un papel preponderante porque permiten llevar a cabo inferencias y relaciones. Se trata de ir de la parte (unidad de análisis) al todo (fenómeno estudiado a través de la representación teórica), para explicar un argumento de sentido que explique y totalice una cierta visión "paradigmática, semántica y pragmática" en orden a dilucidar una particular manera de apreciar el fenómeno, una construcción global de significados y una trascendencia en lo real de estos elementos con repercusiones prácticas en el entorno social.

El estudio documental se concibe como un análisis riguroso y sistemático del material bibliográfico que existe en el área de interés para la investigación y que, por consiguiente, ha de asegurar los siguientes objetivos (Eyssautier, 2006, p. 159):

- Asegurarse de que no se haya pasado por alto ninguna variable que tuviera impacto en el problema de investigación.
- Documentarse sobre aquellos aspectos relacionados con otros estudios y que podrán servir de fundamento para basar el marco teórico del estudio.
- Fortalecer y comprobar si las variables y la operatividad de los conceptos subjetivos fueron correctas. Los diversos autores que tratan sobre el tema utilizan términos concretos para definir las variables y conceptos similares.
- Señalar los trabajos de investigación previos que se hayan realizado alrededor del problema a investigar. Se debe identificar el lugar que guarda dentro de la investigación.
- Demostrar que el campo de la investigación que circunda el problema ha sido explotado por el investigador para que su razonamiento y justificación sea relevante.

Los materiales escritos sustituyen otras estrategias de más difícil acceso para cumplir con los parámetros del estudio y de más compleja implementación. Sin embargo, aceptando las aportaciones de Woods (1987) sobre este tipo de material, su calidad y aportaciones al estudio son de muy diversa naturaleza debido a que algunos documentos sólo proporcionan pequeños detalles sobre el objeto de investigación y otros son una fuente de información que describen con exhaustividad el problema a tratar.

Visto en estos términos, la investigación de carácter documental puede caracterizarse de la siguiente manera (Rivera, 2008):

- Se caracteriza por la utilización de documentos: recolecta, selecciona, analiza y presenta resultados coherentes.

- Utiliza los procedimientos lógicos y mentales de toda investigación: análisis, síntesis, deducción, inducción, etc.
- Realiza un proceso de abstracción científica, generalizando sobre la base de lo fundamental.
- Realiza una recopilación adecuada de datos que permiten redescubrir hechos, sugerir problemas, orientar hacia otras fuentes de investigación, orientar formas para elaborar instrumentos de investigación, elaborar hipótesis, etc.
- Puede considerarse como parte fundamental de un proceso de investigación científica, mucho más amplio y acabado.
- Es una investigación que se realiza en forma ordenada y con objetivos precisos, con la finalidad de ser base a la construcción de conocimientos.
- Se basa en la utilización de diferentes técnicas de: localización y fijación de datos, análisis de documentos y de contenidos.

Desde un punto de vista metodológico, De la Torre y Navarro (1990) identifican la investigación documental como un procedimiento riguroso formulado lógicamente para la adquisición, organización y transmisión de conocimientos, la cual está constituida por diferentes etapas para llegar a la resolución de los objetivos de la investigación. Para elaborar la primera fase de este trabajo se siguieron las etapas propias de este método identificado por estos autores, adecuándolas al propósito del estudio:

1. *Elección del tema.* Esta obedece a una interrogante que nos hacemos en torno de un tema cualquiera que conocemos o desconocemos totalmente y por ello tratamos de saber de él, de estudiarlo y de resolverlo.
2. *Recopilación de bibliografía sobre el tema.* Supone una recopilación del material publicado. Para llevarla a cabo se hace una intensa, rigurosa y larga búsqueda de recolección de información en diferentes bases de datos.

3. *Elaboración de fichas bibliográficas.* Estas fichas constituyen instrumentos en los que se registran, de manera independiente, los datos de las obras consultadas.
4. *Lectura rápida del material.* Su fin es ubicar las principales ideas y conocer la calidad del material recabado.
5. *Ampliación de la información sobre el tema.* Se busca nueva información directamente ligada con el tema en nuevas bases documentales tanto de carácter físico como electrónico.
6. *Lectura minuciosa de la bibliografía.* Implica reflexión e interpretación, siendo su resultado las ideas más importantes que pasan a las fichas de contenido.
7. *Elaboración de fichas de contenido.* Estas fichas contienen las ideas más importantes sobre el tema de investigar, y en ellas se cita todo aquello que sea relevante para el estudio.

3.2.1.2. Grupo de discusión

El grupo discusión es una de las técnicas más utilizadas en la investigación cualitativa. Se puede definir como:

una técnica de investigación social que privilegia el habla, cuyo propósito radica en propiciar la interacción mediante la conversación acerca de un tema u objeto de investigación, en un tiempo determinado, y cuyo interés consiste en captar la forma de pensar, sentir y vivir de los individuos que conforman el grupo (Álvarez, 2006, p. 131).

Tiene como finalidad provocar exposiciones y comprobar diferentes puntos de vista entre los participantes del grupo, a fin de que el grupo trabaje para un único propósito, ofrecer información para la consecución del objetivo de estudio (Bisquerra, 2004).

Entre las características de este método destaca la oportunidad de que el investigador se reúne con un grupo de personas “con el fin de conocer qué opinan, cómo sienten, qué saben y, sobre

todo, qué nuevas y diferentes perspectivas se abren a partir de la discusión en relación con el objeto de la investigación” (Albert, 2007, p. 250).

A lo citado anteriormente se une el hecho de que cada miembro del grupo puede escuchar las exposiciones de los restantes miembros, lo que contribuye a obtener nuevos puntos de vista y ayuda a desarrollar de forma más clara las ideas de todos los participantes. De esta manera, coincidiendo con las aportaciones de Morgan (1988), el grupo de discusión es una técnica que facilita el acceso a resultados que son aportados desde la experiencia, de una forma espontánea y con potencial de interactividad entre los participantes. Se trata, como dice Galindo (1998, p. 82.), de “una búsqueda de consensos, de disensos” donde se desvelan sensaciones y percepciones del individuo que se contrasta con la de los demás. El grupo descodifica según sus propias vivencias, aportando su visión de los hechos y experiencias, en virtud de unos objetivos y una finalidad que queda evidenciada al comienzo de la sesión por la figura del moderador.

Estos grupos son artificiales, es decir, configurados *ad hoc* para cumplir con los propósitos de la investigación, y adquieren unidad durante el proceso, es decir, en el mismo instante en el que cada interlocutor o interlocutora se acopla al desarrollo del discurso, produciéndose relaciones identitarias que unen a cada persona con el grupo y unen al grupo, en este caso, con el investigador (Suárez, 2005). Esto facilita relaciones simétricas al realizar la tarea demandada, siendo la opinión grupal la que garantiza la validez del producto en su totalidad ya que reconstruye el sentir del grupo en un contexto discursivo y dialogante (Newby, 2010).

La estructuración de esta técnica conlleva la planificación previa de un diseño de la sesión a llevar a cabo, en función de los objetivos de la investigación, pudiendo establecerse adaptando a las necesidades del estudio las fases propuestas por Suárez (2005):

1. Determinación de los objetivos del grupo de discusión.
2. Planificación del protocolo o guion de sesión.
 - Preparación de preguntas estímulo del tema objeto de estudio.
 - Selección de los participantes y tamaño del grupo.
 - Selección del recurso técnico para el registro de la sesión.

- Selección del escenario para el desarrollo de la sesión.
 - Estimación del tiempo de duración de la sesión.
3. Captación de adeptos y realización de la sesión.
 4. Transcripción de los discursos mantenidos en la sesión, codificación de la transcripción de los discursos mantenidos en la sesión y análisis de interpretación de la información.
 5. Redacción del informe de resultados e intercambio con los participantes.

3.2.1.3. Juicio de expertos

Esta técnica pretende recabar la opinión de personas cuya formación o trayectoria profesional refleja que son capaces de emitir evidencias y valoraciones críticas sobre el tema objeto de estudio (Escobar y Cuervo, 2008), lo que proporciona validez al contenido estudiado buscando un consenso racional (Cooke & Goossens, 2008).

Existen diversos métodos para la recolección de los juicios emitidos por los expertos en atención a si esta se desarrolla de manera individual o grupal (Escobar y Cuervo, 2008). En torno al primer método se encuentran la estrategia de agregados individuales y la técnica Delphi (en esta última, tras analizar las aportaciones, se le envía a cada experto la mediana obtenida y se le pide que reconsidere su juicio hasta que se logre un consenso (De Arquer, 1995). Entre las técnicas grupales se encuentra la nominal y el consenso, en las que es preciso reunir a los expertos, exigiéndose en la segunda un mayor nivel de acuerdo. En esta tesis doctoral se lleva a cabo una evaluación grupal de consenso.

La identificación y selección de los componentes del panel es un elemento crucial en la aplicación de esta técnica, por lo que Skjong & Wenrworht (2000) proponen como elementos para tener en cuenta, la experiencia en la realización de juicios y toma de decisiones basada en la evidencia que tengan, su reputación en la comunidad, la disponibilidad y motivación para participar, así como el mostrarse imparcial, la capacidad para adaptarse y la confianza en sí mismo. Del mismo modo, Hora (2009) señala la investigación realizada relacionada con la temática, citas de sus trabajos y publicaciones de impacto y el reconocimiento por

organismos o instituciones, como los criterios a tener en cuenta para la selección de expertos y expertas.

A partir de los trabajos elaborados por Escobar y Cuervo (2008) y Cabero y Llorente (2013) se estima que, entre otras, las fases de desarrollo de esta técnica son las siguientes:

- Definir el objetivo del juicio de expertos y del modelo a ser valorado por el panel.
- Selección de los expertos: en este momento se debe abordar el número de miembros del panel (mínimo 5) y la identificación de los criterios que se han de tener en cuenta para elegir a las personas a las que se invitará a participar en la estrategia.
- Diseño de planillas. Las planillas, identificadas como los protocolos de validación que cada experto debe cumplimentar para valorar el modelo sometido a juicio se debe diseñar de acuerdo con los objetivos de la evaluación, incluyendo indicadores para la calificación de cada uno de los elementos del modelo a valorar.
- Recopilación de las aportaciones de los expertos y análisis realizados: atendiendo a la naturaleza de los datos recogidos durante la puesta en marcha del juicio se utilizarán estrategias de análisis de datos cuantitativas (técnicas de concordancia) y cualitativas (análisis de contenido).
- Elaboración de las conclusiones del juicio que serán utilizadas para la estimación de la validez de contenido del modelo a valorar.

3.2.1.4. Análisis de necesidades

Al considerar la posibilidad de realizar una intervención dirigida al profesorado de educación primaria que imparte docencia en entornos bilingües, es preciso identificar la necesidad sobre la que se va a intervenir. Se parte aquí del ya comentado concepto de necesidad establecido por Kaufman (2006), al explicitarlo como la discrepancia existente entre los resultados actuales de una determinada acción profesional y los resultados deseados.

Se aboga en esta tesis doctoral por identificar juicios de valor obtenidos por un grupo que tiene un problema que puede ser solucionado (McKillip, 1989). Ello implica localizar las causas de la necesidad, los motivos por los cuáles son entendidas como necesidades y qué efectos tienen sobre las acciones profesionales. Es por ello preciso describir a la población objeto de estudio y al contexto en el que llevan a cabo su labor profesional para poder iniciar el análisis de necesidades.

Hay que entender este proceso desde una perspectiva sistemática, por lo que se aboga por la aplicación de las fases que constituyen el modelo de análisis de necesidades de intervención educativa (Pérez Campanero, 1991). Este se configura, tal y como se indica a continuación, a lo largo de tres momentos y once acciones que vienen a identificar la necesidad objeto de análisis:

1. Fase de reconocimiento:

- Identificar las situaciones desencadenantes de la intervención.
- Seleccionar herramientas o instrumentos para la obtención de datos.
- Búsqueda de fuentes de información: análisis del contexto, personas implicadas y otras fuentes de información.

2. Fase de diagnóstico:

- Identificar la situación actual en términos de resultados.
- Establecer la situación deseable, también en términos de resultados.
- Analizar el potencial, en términos de recursos y posibilidades.
- Identificar las causas de las discrepancias entre la situación actual y la deseable, en términos de condiciones existentes y requeridas.
- Identificar los sentimientos que producen en los implicados estas discrepancias.
- Definición del problema, en términos claros y precisos.

3. Fase de toma de decisiones:

- Priorizar los problemas identificados.
- Proponer soluciones, evaluando su coste, impacto y viabilidad

Para la recopilación de las necesidades sobre las que actuar, se ha apostado por el denominado *sondeo de problemas* (Pérez Campanero, 1991), que busca la construcción de una herramienta para aislar con predicción la causa o causas de la necesidad. Para el diseño de la estructura de la herramienta se ha empleado el formato de escala presente en Kaufman (2006), que permite obtener datos que posibilitan identificar las distancias existentes (necesidad) entre lo que es la realidad actual percibida y la realidad esperada para el logro de un objetivo determinado. La estructura supone situar los elementos de análisis en un espacio central y someterlos a un doble proceso de valoración escalar de la opinión manifestada por el grupo en relación a lo que es y a lo que debería ser (Alvira, 1991).

3.3. CUESTIONES ÉTICAS

Este trabajo ha respetado las cuestiones éticas fundamentales recogidas en las principales guías y códigos de ética científica como lo es la Declaración de Helsinki (Manzani, 2000) o códigos más adaptados a las ciencias sociales, como el ESRC Framework for Research Ethics (Orton-Johnson, 2010). Todo esto implica que todos los participantes han dado su consentimiento, tanto para la recogida como al tratamiento de la información obtenida. A continuación, se desglosan los principios que se han tenido en cuenta para llevar a cabo nuestra investigación:

- No se ha dañado a los participantes de la investigación.
- La independencia de la investigación ha sido clara y cualquier conflicto de intereses o parcialidad se ha hecho explícito.
- Se ha respetado la confidencialidad de la información suministrada por los participantes de investigación y el anonimato de los encuestados.
- Los participantes de la investigación han participado de manera voluntaria, sin ningún tipo de coerción.

- La investigación se ha diseñado, revisado y puesta en marcha, garantizando la integridad y la calidad.
- El personal investigador y los participantes han estado completamente informados sobre el propósito, los métodos y los posibles usos previstos de la investigación, que implica su participación en la investigación y qué riesgos, si los hubiera, están involucrados.

CAPÍTULO 4: RESULTADOS

Este capítulo se exponen los resultados obtenidos y su discusión de cada una de las fases y subfases de la investigación. Cada sección incluye una exposición del método elegido para la obtención de la información requerida, y el análisis realizado para la construcción del conocimiento aportado en este trabajo.

Tabla 1

Objetivos, fases y métodos de la investigación

Objetivo de la investigación	Fase de la investigación	Métodos de investigación
1. Describir los modelos teóricos basados en competencias que, desde una perspectiva nacional e internacional, definen la labor profesional del docente que imparte contenido curricular a través de una lengua extranjera.	1: Competencias del maestro de educación bilingüe	Estudio documental-comparativo
2. Identificar el conjunto de competencias específicas requeridas para desempeñar con éxito la labor de enseñanza de contenido curricular a través de una lengua extranjera.	1: Competencias del maestro de educación bilingüe	Grupo de discusión Juicio de expertos Análisis comparativo (contextualización)
3. Diseñar un modelo de competencias que recoja la labor del docente que imparte contenido curricular a través de una lengua extranjera desde la perspectiva de la enseñanza eficaz.	2: Características del maestro de educación bilingüe que imparte su labor de forma eficaz	Estudio documental-comparativo Análisis comparativo (contextualización)
4. Construir una herramienta de autoevaluación capaz de medir las competencias que posee el docente que imparte contenido curricular a través de una lengua extranjera en relación con el perfil competencial encontrado.	3: Análisis de necesidades formativas del maestro de educación bilingüe para impartir su labor de forma eficaz	Cuestionario de autoevaluación de necesidades de mejora
5. Establecimiento de recomendaciones para la elaboración de un plan de formación permanente dirigido al profesorado que imparte contenido curricular a través de una lengua extranjera centrado en el desarrollo de las principales competencias consideradas necesarias para llevar a cabo su labor de forma eficaz.	3: Análisis de necesidades formativas del maestro de educación bilingüe para impartir su labor de forma eficaz	Cuestionario de autoevaluación de necesidades de mejora

El objetivo primordial de este estudio ha sido la construcción de un modelo de competencias profesionales del maestro de educación bilingüe desde la perspectiva de la enseñanza eficaz (Melara y González, 2016), que facilite el proceso de autoevaluación de sus necesidades formativas para la mejora de la calidad de los procesos de enseñanza-aprendizaje que acontecen en el aula (Melara y González, 2021). Para ello, cinco fueron los objetivos específicos

planteados y los resultados de las diferentes fases de la investigación se correlacionan con la consecución de una o varias de estas finalidades (ver tabla 1).

Así pues, los resultados de la fase 1 han servido para alcanzar los objetivos 1 y 2 de este trabajo: uno, describir los modelos teóricos basados en competencias que, desde una perspectiva nacional e internacional, definen la labor profesional del docente que imparte contenido curricular a través de una lengua extranjera; y dos, identificar el conjunto de competencias específicas requeridas para desempeñar con éxito la labor de enseñanza de contenido curricular a través de una lengua extranjera. Los resultados de la fase 2 muestran la información y el conocimiento generado para lograr el objetivo 3: diseñar un modelo de competencias que recoja la labor del docente que imparte contenido curricular a través de una lengua extranjera desde la perspectiva de la enseñanza eficaz. Y finalmente, los resultados de la fase 4 son la base para el logro de los objetivos 4 y 5 de la investigación: cuatro, construir una herramienta de autoevaluación capaz de medir las competencias que posee el docente que imparte contenido curricular a través de una lengua extranjera en relación al perfil competencial encontrado; y cinco, el establecimiento de recomendaciones para la elaboración de un plan de formación permanente dirigido al profesorado que imparte curricular a través de una lengua extranjera centrado en el desarrollo de las principales competencias consideradas necesarias para llevar a cabo su labor de forma eficaz.

4.1. FASE 1. COMPETENCIAS DEL MAESTRO DE EDUCACIÓN BILINGÜE

En esta fase inicial del estudio resultó necesario identificar las evidencias existentes sobre las distintas dimensiones y competencias que constituyen la labor profesional de un maestro de educación bilingüe para, posteriormente, comparar los resultados con la valoración aportada por maestros destinatarios y poseedores de este perfil. Tras un análisis llevado a cabo por un conjunto de expertos de la fiabilidad y validez de la taxonomía inicialmente obtenida, se pasó a la contextualización de este primer modelo de competencias en la comunidad autónoma de Andalucía.

La mayor parte de esta primera fase del estudio emplea la perspectiva cualitativa de investigación educativa, entendiendo que este planteamiento puede responder de forma más adecuada a los objetivos formulados. En concreto, se ha utilizado la teoría fundamentada

(Flick, 2018) como diseño de investigación ya que las proposiciones teóricas que se generan surgen de las evidencias obtenidas a lo largo del proceso y no exclusivamente de estudios previos, por lo que se convierte en un procedimiento que genera la comprensión integral del fenómeno objeto de investigación.

Esta primera parte del trabajo se configuró en cuatro grandes sub-fases:

1. En un primer momento se realizó una definición teórica del perfil competencial del maestro de educación bilingüe a partir de un proceso de análisis documental de evidencias teóricas aparecidas en diferentes bases de datos de carácter nacional e internacional.
2. Un segundo momento lo configuró la puesta en marcha de un grupo de discusión con maestros de educación bilingüe, quienes establecieron, desde la experiencia derivada de su práctica profesional, un modelo de competencias del ejercicio de la docencia en entornos de enseñanza bilingüe.
3. A continuación, los resultados obtenidos en el grupo de discusión y al amparo de los modelos teóricos previos, sometidos a un análisis comparativo, configuraron una primera taxonomía de competencias profesionales de maestros de educación bilingüe que fue sometida a validación por medio de un juicio de expertos.
4. Finalmente, el resultado de la sub-fase anterior aportó un consenso de respuestas que configuraron una segunda taxonomía de competencias, la cual se elevó a definitiva una vez contextualizada en el marco de la educación bilingüe en Andalucía.

4.1.1. Subfase 1: Definición Teórica del Perfil Competencial del Maestro de Educación Bilingüe

Ante la ausencia de un marco teórico de referencia que respondiera epistemológicamente a la finalidad de este trabajo se pretendió, una vez formulado el objetivo general de la investigación, conectar información aparentemente inconexa, con el fin de que a través de un proceso de análisis reflexivo y crítico, se construyera un fenómeno complejo e interpretable y que fuera

generador de nuevos deseos de conocimiento a partir de documentos existentes sobre los focos de interés de la investigación a desarrollar.

4.1.1.1. Método de recolección y análisis

Para establecer un modelo de competencias que hacen que el maestro de educación bilingüe ejerza su labor de forma eficaz, se ha seguido un proceso de investigación científica que partió de un estudio documental descriptivo-comparativo de estudios existentes. El análisis de documentos es una actividad sistemática y planificada que consiste en examinar documentos escritos con la pretensión de, en palabras Arnal, Rincón, Latorre y Sans (1995, p. 341), “obtener información útil y necesaria para dar respuesta a los objetivos identificados en el planteamiento de la investigación”.

En el caso que nos ocupa, se ha accedido fundamentalmente a fuentes escritas de carácter secundario a través de bases de datos de carácter nacional e internacional, de las que se han extraído los modelos más significativos que definen, mediante un sistema de competencias, el perfil del maestro que trabaja en entornos de educación bilingüe.

Tras una búsqueda detallada en diversas fuentes documentales, han sido un total de ocho los documentos seleccionados por cumplir con las características básicas del tema a investigar, cuatro de carácter nacional (Extremadura, Andalucía, País Vasco y Cataluña) y cuatro de carácter internacional (The European Dimension, European Framework for CLIL Teacher Education, The Clil Teacher’s Competences Grid y BeCLIL). Diversidad geográfica, relevancia de las aportaciones e importancia a nivel nacional y europeo han sido los criterios utilizados para optar por ellos.

A continuación, se realiza una descripción y exposición más detallada de los modelos aportados por los ocho estudios analizados.

Modelo “Extremadura”

Este modelo procede de una investigación llevada a cabo entre 2008 y 2010 por Rafael Alejo y Ana Piquer, profesorado perteneciente a la Universidad de Extremadura. Se encuentra en un

estudio que lleva por título “CLIL Teacher Training in Extremadura: A Needs Analysis Perspective” (Alejo y Piquer, 2010).

El objetivo perseguido en su investigación consistió en analizar las necesidades específicas de formación del profesorado de educación bilingüe en Extremadura mediante la definición inicial del conjunto de destrezas y competencias básicas que constituyen la esencia de un enfoque AICLE. Se centraron tanto en las competencias comunes como distintivas que el profesorado de educación bilingüe necesitaría para dominar la enseñanza en Educación Primaria o Secundaria.

Para el diseño de un cuestionario que llevaron a cabo sobre necesidades formativas del grupo de estudio, elaboraron desde una perspectiva teórica una lista de competencias de profesorado de educación bilingüe utilizada como punto de referencia para la medición de dichas necesidades de formación (ver tabla 2).

Tabla 2

Modelo “Extremadura”

Domain	T's competence	Na related concepts
Objectives	To be able to adapt the official curriculum to achieve an integration of both content and language	SS' Learning needs
	To be able to establish differential L1 and L2 contexts of use in and outside the classroom	SS' Learning needs and T's proficiency level
	To be able to identify areas of difficulty related to a specific topic or subject matter	TSA (T' and SS' Purposive Domain)
Language competence and language awareness	To be able to use the L2 with accuracy and fluency, especially with regard to spoken production and interaction	TSA (T' Target Level)
	To have an adequate Cognitive Academic Language Proficiency level (academic language skills, language of thinking processes, structure of texts...)	TSA (purposive domain)
	To be able to provide students with appropriate feedback (recasts, corrections, etc.) while focussing on meaning and communication	SS' Learning Needs
Pedagogical approach	To be able to design activities and tasks that, while focussing on content, make the subject matter more accessible for the students	Ss' learning needs
	To be able to collaborate closely with foreign language teacher specialists (or if you are as LTS to take into account factors related language use)	T's learning needs
Assessment	To be able to take into account language issues when assessing performance in content areas	TSA
Context	To be able to understand and to keep up to date with the latest theoretical and practical developments in language CLIL	Learning needs Means analysis
	To be able to develop contacts abroad and to build partnerships for activities and CLIL related networks	Means analysis
	To be able to maintain an interest in learning and in teaching	Wants
	To be able to incorporate professional development into the activities	Wants
	To be able to integrate within the school environment	Means Analysis

Fuente: Alejo y Piquer (2010)

El modelo consta de 14 competencias enunciadas en términos de “ser capaz de (...)”, y categorizadas en 5 dimensiones relativas a objetivos, competencia y conciencia lingüística, enfoque pedagógico, evaluación y contexto. Cabe resaltar también el lazo que establecen entre las competencias y conceptos relacionados con el análisis de necesidades.

Modelo “Andalucía”

Este segundo modelo pertenece, igualmente, a un estudio de carácter nacional llevado a cabo en 2010 por la profesora María Sagrario Salaberri y que lleva por título “Teacher Training Programmes for CLIL in Andalusia” (Salaberri, 2010). Se trata de una descripción de los resultados obtenidos en otros análisis sobre la evolución de los programas de educación bilingüe desarrollados entre 1987 y 2010 en centros educativos de la comunidad autónoma andaluza.

El objetivo perseguido por la autora en su trabajo es presentar la evolución de la formación del profesorado perteneciente a los mencionados programas de educación bilingüe. Recoge fundamentalmente listas de planes de formación llevados a cabo y las áreas de intervención.

A pesar de la ausencia de un perfil competencial del profesorado de educación bilingüe en el que basarse, sí se ha podido inferir de su discurso una lista de competencias agrupadas bajo un conjunto de dimensiones (ver tabla 3).

El modelo consta de 21 competencias agrupadas en 8 dimensiones y sin una regulación en la terminología empleada para sus enunciados, debido fundamentalmente a que son inferencias obtenidas de un texto de carácter descriptivo. Tales dimensiones hacen alusión a la lengua, la metodología, la organización y coordinación, el conocimiento cultural, la comunicación intercultural, las destrezas de ámbito tecnológico y para el tratamiento de la diversidad, y la evaluación.

Cabe destacar de este modelo que, de las 8 dimensiones, sólo 3 pasarán a ser realmente entendidas como tal. Las otras cinco (resaltadas en gris) son convertidas en competencias en sí mismas sin una categoría bajo la que alojarse.

Tabla 3

Modelo “Andalucía”

Domain	Elements
Language	Accuracy/Fluency (skills)
	As a tool for knowledge
	Learning Language Awareness (background to learn others)
	Communicative Competence (B1-B2)
Methodology	Design a CLIL-CIL-PEL Curriculum
	Adaptation of Curricular Material
	Communicative and Learner Centred Approach
	Flexible Teaching Strategies
	Develop CLIL lessons, materials, resources, etc.
	Classroom technique (CLIL)
	Teaching skills (Advances in language learning and teaching methodology)
	Teaching in CLIL contexts (Based on CEFR and PEL)
	Early Language Teaching.
	Selection and adaptation of authentic material (FLT SKILLS)
Organization and coordination	<i>Of programmes, teams, language assistants, cross-disciplinary and international co-operation</i>
Cultural knowledge	<i>Cultural knowledge</i>
Intercultural communication	<i>Intercultural communication</i>
Skills to cope with “Diversity”	<i>Skills to cope with “Diversity”</i>
ICT Skills	<i>The use of ICT tools (importance of co-operative tools)</i>
Assessment	Assess partial linguistic competences (CERF)
	Models of co-operative and negotiated assessment and evaluation

Fuente: elaboración propia resultante de las inferencias realizadas del estudio descriptivo de Salaberri (2010)

Modelo “País Vasco”

En la misma medida que el anterior, este modelo procedente del estudio que lleva por título “Teacher Training for CLIL in the Basque Country: The Case of the Ikastolas-In Search of Parameters” (Ball y Lindsay, 2010), que resulta de inferencias extraídas de la descripción de los procesos de formación llevados a cabo en un proyecto de carácter multilingüe, en este caso denominado “Eleanitz” y desarrollado por la Federación de Ikastolas desde 1991, para más de 70 centros educativos.

Aunque durante el estudio se hace referencia a la necesidad de disponer de un perfil docente de educación bilingüe para facilitar las labores de formación, evaluación y mejora de la calidad del programa, hay ausencia explícita de dicho perfil por lo que el modelo aquí ofrecido surge de los retazos extraídos del texto.

El resultado obtenido de este trabajo consta de 36 competencias encajadas en 4 dimensiones relativas a las destrezas lingüísticas, metodológicas, personales y al conocimiento (ver tabla 4). Como se puede observar, hay una mayor claridad tanto en la redacción de las dimensiones como de las competencias, en relación con el modelo anterior.

Tabla 4

Modelo “País Vasco”

Domain	Elements
Language Skills	Awareness of the crucial role of language (LAC=Language across the Curriculum)
	Able to extract the ways in which language functions in academic subjects and how the discourse and text demands can be incorporated into classes
	Language as a tool (understand and assessment)
	Awareness of multilingual language learning. “Transfer of linguistic abilities and knowledge between languages”
	Understand, teach and use in Curriculum design the language as a tool to: communicate, construct knowledge, represent experience (social uses)
	Manage CEFR (levels)
	Awareness of language as “vehicular” (Language of learning, for learning and through learning)
	Ability to identify language requirements in relation to the context to teach (reception and production)
	General academic language
	Language functions needed
	Classroom management language
	Sensitize to the importance of language across the Curriculum
	Methodological Skills
Curriculum design- Conceptual sequencing	
Assessment (concepts and procedures)	
Language as a tool (understand and assessment)	
Task design (CLIL) to promote the communicative competence	
Defining CLIL objectives	
Design CLIL activities (peer communication/ reading strategies/ student production/ cognitive skills)	
Understand, teach and use in Curriculum design the language as a tool to: communicate, construct knowledge, represent experience, (social uses)	
Design CIL	
Learner-centred/ Communicative Approach	
To cope with Diversity	
Ability to adapt materials, content, activities	
Pedagogical training (CLIL)	
Specific skills related to the discipline	
Personal Skills	Flexibility. Change methodology
	Coordination. Group work
	To cope with diversity
	Reflection (language and content)
Knowledge	Sensitize to the importance of language across the Curriculum (LAC)
	Manage CEFR (levels)
	Subject knowledge
	Knowledge of the demands made for language
	Detailed demands of the subject content
	Theoretical knowledge (CLIL)

Fuente: elaboración propia resultante de las inferencias realizadas del estudio descriptivo de Ball y Lindsay, (2010)

Modelo “Cataluña”

Este modelo se encuadra dentro de un estudio desarrollado en Cataluña por Cristina Escobar Urmeneta y que lleva por título “Pre-service CLIL teacher-education in Catalonia: expert and novice practitioners teaching and reflecting together” (Escobar, 2010).

Este es el modelo más sencillo de los seleccionados para su análisis. Fue creado por la autora como uno de los criterios utilizados para la selección del contenido a cubrir en un plan de formación de docentes de educación bilingüe, y que ha sido extraído de la información recogida en entrevistas mantenidas con mentores y alumnado de dicho programa.

Cuatro son las dimensiones aportadas por este modelo y relacionadas con la competencia pedagógica específica en el área de la especialidad, la competencia comunicativa pedagógica, las destrezas de colaboración inter-área y las destrezas profesionales. Las dimensiones coinciden con las competencias, por lo que podemos hablar de que son 4 las competencias que definen la especificidad de un docente de educación bilingüe (ver tabla 5).

Tabla 5

Modelo “Cataluña”

Dimension	Competence
Subject-specific pedagogical competence	<i>Subject-specific pedagogical competence</i>
Pedagogical-communicative competence	<i>Pedagogical-communicative competence</i>
Inter-area collaboration skills	<i>Inter-area collaboration skills</i>
Professional skills	<i>Professional skills</i>

Fuente: Escobar (2010)

Modelo “The European Dimension”

Este modelo, compilado por David Marsh en el año 2001 desde la Universidad de Jyväskylä en Finlandia, forma parte de un documento creado con las aportaciones de la mayoría de los países pertenecientes a la Unión Europea y que pretende ser una referencia en materia de análisis, observaciones y recomendaciones sobre el enfoque AICLE en el marco de la enseñanza de Educación Infantil, Primaria, Secundaria, Universitaria y continua (Marsh, 2001)

El perfil se caracteriza por la claridad tanto de la redacción de las competencias aportadas como de la clasificación que se hace de ellas en 7 dimensiones relativas a la lengua y comunicación, la base teórica, la metodología, el entorno de aprendizaje, el desarrollo de materiales, los enfoques interdisciplinarios y el factor clave de la evaluación.

Un compendio de 19 competencias son las propuestas para acompañar la labor que está haciendo Europa en materia de enseñanza AICLE (ver tabla 6). Aunque como en otros modelos

el mayor núcleo se centra en la metodología y el dominio de la lengua, resalta en éste, al igual que en el de Extremadura, la importancia que se le da al entorno o contexto de aprendizaje.

Tabla 6

Modelo “The European Dimension”

BASIS OF COMPETENCY	SPECIFIC COMPETENCY REQUIRED
Language/communication	Sufficient target language knowledge and pragmatic skill for the CLIL/EMILE type followed, so as to be a producer of comprehensible input for learners
	Sufficient knowledge of the language used by the majority of learners
	Fluency in an additional language, which may be the CLIL/EMILE target language or some other (e.g. one of particular relevance to target language native-speaker teachers as regards their personal additional-language learning experience)
Theory	Comprehension of the differences and similarities between the concepts of language learning and language acquisition
Methodology	Ability to identify linguistic difficulties (e.g. with language construction rules) resulting from first/other languages interference, or subject conceptualization
	Ability to exploit methodologies which enhance the use of socially – and message-oriented language, thus providing optimal opportunities for learner communication through employing enriched communication strategies
	Ability to use communication/interaction methods that facilitate the understanding of meaning
	Ability to use strategies (e.g. echoing, modelling, extension, repetition) for correction and for modelling good language usage
	Ability to identify and use dual-focused activities which simultaneously cater for language and subject aspects
The learning Environment	Ability to use different classroom settings in order to provide acquisition-rich learning environments
	Ability to work with learners of diverse linguistic/cultural backgrounds
	Ability to devise strategies, such as those for learning languages, where learning is enhanced by peer interaction and according to principles of learner autonomy
	Knowledge of the potential of information and communication technology on CLIL/EMILE learning environments
Materials development	Ability to adapt and exploit materials in consideration of semantic (conceptual) features of structure, as well as textual, syntactic and vocabulary features
	Ability to select complementary materials on a given topic from different media and utilize these in an integrated framework
Interdisciplinary approaches	Ability to identify the conceptual relations between different subjects with a view to making learning interlinked, relevant, easier and effective
	Ability to identify conceptual/semantic relations between the different languages active in the environment
	Ability to realize a Socratic philosophy which encourages learners to develop self-confidence and a “thirst for learning”
Assessment	Ability to develop and implement evaluation and assessment tools which complement the CLIL/EMILE type implemented

Fuente: Marsh (2001)

Modelo “European Framework for CLIL Teacher Education”

Este modelo perteneciente al Marco Europeo para la Educación del Profesorado AICLE, ha sido creado desde el Consejo de Europa con el objetivo de proporcionar un conjunto de principios e ideas que orienten el diseño del currículum para el desarrollo profesional de dicho profesorado (Marsh et al., 2010).

Se puede considerar como el más completo de todos los analizados (ver tabla 7). Cuenta con 85 competencias clasificadas en 8 dimensiones relacionadas con la reflexión personal, los fundamentos CLIL, el conocimiento de la lengua y contenido, la metodología y evaluación, la investigación y evaluación, los recursos y entornos de aprendizaje, el manejo de la clase y la gestión en entornos CLIL.

Aunque avalado por el Centro de Lenguas Modernas y el Consejo de Europa, una de las principales carencias observadas es la ausencia de una explicación del proceso metodológico de investigación llevado a cabo para desembocar en el modelo presentado.

Por último, cabe comentar que otro de los factores que hacen destacar a este modelo es una conceptualización de la terminología necesaria para contextualizar y entender con mayor claridad los resultados que se presentan. Así, aparecen definiciones de los términos CLIL, Competencia, Evaluación y Destrezas entre otros.

Tabla 7

Modelo “European Framework for CLIL Teacher Education”

Dimension	Sub dimension	Competencies
Personal reflection		to explore, and to articulate their own understanding of, and attitudes towards, <u>generally accepted principles of teaching and learning</u>
		to explore and to articulate their understanding of, and attitudes towards content and language (L1, L2, L3) learning, as well as learning skills development in CLIL
		to define their own pedagogical and content (subject field) competences, and related developmental needs
		to define their level of language competence according to the Common European Framework of Reference (CEFR), and to articulate related developmental needs
		to explore and to articulate ways of working with learners to jointly identify teacher and student socio-cultural, personal and vocational learning needs
		to explore and to articulate the necessity to cooperate with colleagues and other key CLIL stakeholders, and describe mechanisms for cooperation
		to work according to the principles of grounded professional confidence
		to develop and to update their own professional development plan
		to explore and to manage the multiple roles and identities of a CLIL teacher
		to explore and to manage the impact of one’s own attitudes and behaviour on the learning process
CLIL Fundamentals		to describe core features of the CLIL approach (definition, models, planned outcomes, methodology, driving principles)
		to describe common misconceptions vis-à-vis CLIL
		to contextualise CLIL with respect to the school, regional and/or national curriculum
		to articulate and discuss CLIL with school’s internal and external stakeholders
		to describe strategies for integrating CLIL and existing school ethos

Tabla 7 (cont.)

Modelo “European Framework for CLIL Teacher Education”

Dimension	Sub dimension	Competencies
Content and Language Awareness		to identify the appropriate content to be taught and obstacles to content learning
		to view content through different cultural perspectives
		to deploy strategies to support language learning in content classes
		to create opportunities for reinforcing content learning in language classes
		to apply strategies for fostering critical thinking by students about content and language
		to apply strategies for fostering in students the habit of linking new learning with their personal experience (e.g., language, content subjects, personal experience and the out-of-school world)
		to promote learner awareness of language and the language learning process
		to describe how the first language can support additional language learning
		to model strategies for making the transition from monolingual to bi/plurilingual teaching and learning
		to devise and implement strategies that take into account key concepts such as (critical) discourse, domains and registers, Basic Interpersonal Communication Skills, Cognitive Academic Language Proficiency in order to promote language and content learning, as well as learning skills development
		to describe the implication of age for language learning and use
		to link language awareness issues to content learning and cognition
		to scaffold language learning during content classes
		to propose instructional strategies that take into account social constructivist theory, including exploratory and other forms of discourse that promote dialogic teaching and learning
Methodology and Assessment	Building learner capacity	to support learners in building their capacity: to self-motivate to self-assess so that they can become more reflective and autonomous to constructively give, receive and use teacher and peer assessment/feedback to cooperate with the teacher so as to reflect on, and improve learning to identify and analyse preferred learning styles, and to expand and effectively use these and others
	Co-operating with colleagues	to nurture cooperation with colleagues and have a repertoire of cooperation strategies and skills to cooperate with colleagues so as to reflect on and improve learning
	Deploying strategies	deploy strategies: • for the co-construction of knowledge with learners and for cooperative learning • for fostering critical thinking support continuous language growth through a repertoire of didactic strategies (e.g., Zone of Proximal Development, error awareness and correction, first language transfer and interference, translanguaging, anti-plateauing strategies and modelling)
	Building directions and focus	deploy blended learning approaches in the CLIL classroom
		to work with learners to jointly identify learners' needs in CLIL
		to design CLIL modules and lessons within the context of a given curriculum
		to identify key concepts of content subjects and make them accessible to learners by modifying teaching to take into account students' diverse language competences and needs
		to set outcomes together with learners regarding language, content and learning skills
		to maintain a triple focus that supports content, language and learning skills development
	to build on prior language and content knowledge, skills, attitudes and experiences of learners	
	to take guidance from the European Key Competences for Lifelong Learning	

Tabla 7 (cont.)

Modelo “European Framework for CLIL Teacher Education”

Dimension	Sub dimension	Competencies	
Methodology and Assessment	Building safe and meaningful learning experiences	to support students in managing the affective side of learning through an additional language	
		to create authentic and meaningful learning environments and experiences for students (e.g., group work, peer teaching and work placement)	
		to create supportive structures to foster contact and communication with other speakers of the CLIL language	
	Assessing	to articulate CLIL-specific assessment needs and goals, and to develop and implement related assessment tools	
		to identify what learners already know	
		to guide learner reflection on previously agreed upon content, language and learning skills, goals/outcomes, achievements	
		to guide learners in using portfolio-based approaches (including the European Language Portfolio) as tools for fostering learning, teaching and assessment	
		to use formative and summative assessment strategies to support content, language and learning skills development	
		to use benchmarking in supporting progress in learning	
		to introduce the concepts of self-assessment and peer-assessment to support learners in taking greater responsibility for their learning	
		to detail the pitfalls of assessment and propose ways of circumnavigating these	
		Research and Evaluation	to discuss, in a knowledgeable manner, classroom and learner research methodology (e.g., action research)
			to conduct action research in collaboration with colleagues and other stakeholders, including students
to articulate key research findings relevant to CLIL and learning in general (e.g., second language acquisition research, psychology of knowledge and evidence-based teaching)			
to critically analyse research articles on CLIL			
to use benchmarking (regional, national or international) when interpreting and planning research and evaluation			
to describe strategies and instruments for self, peer and student evaluation of their teaching practices			
Learning Resources and Environments	to use self, peer and student evaluation to improve their own practice and student learning		
	to critically interpret research and evaluation results		
	to maintain a triple focus on content, language and learning skills		
	to design and use cognitively and linguistically appropriate learning materials		
	to create criteria for developing CLIL resources (including multimedia) that embed the core features of CLIL		
	to describe criteria and strategies for using non-classroom and non-school learning environments		
	to assess learning resources and environments and to identify potential difficulties and solutions to overcome these		
to articulate techniques for developing cooperative networks aimed at choosing, creating, adapting and accessing materials or developing learning resources and accessing learning environments			
Classroom Management	to help students build cross-curricular links		
	to use diverse classroom set-ups to promote student communication, cooperative learning and leadership		
	to use appropriate language for classroom interaction in order to manage classroom proceedings		
	to recognise and make use of opportunities provided by learners’ linguistic and cultural diversity		
	to cater for learners with a wide range of needs (e.g., special and specific needs, socio-economic and socio-cultural background, and gender)		
	to co-create with students a non-threatening environment that is driven by learning and the active participation of all students		

Tabla 7 (cont.)

Modelo “European Framework for CLIL Teacher Education”

Dimension	Competencies
CLIL Management	to work within change models
	to apply the principles of professional learning communities, models and strategies
	to work with internal and external stakeholders
	to apply the principles of professional self-management
	to represent the interests of CLIL in public relations
	to describe ethical issues pertaining to CLIL including gender and other inclusion issues

Fuente: Adaptado de Marsh et al. (2010)

Modelo “The Clil Teacher’s Competences Grid”

Bertaux, Coonan, Frigols y Mehisto (2010) ofrecen en su documento “The CLIL Teacher’s Competences Grid” una tabla que recoge tanto las dimensiones como las competencias e indicadores, que bajo su prisma consideran que el profesorado de educación bilingüe debería poseer para realizar su labor profesional.

Junto con el del Consejo de Europa, puede considerarse de los modelos más completos que se han conseguido localizar. Consta de 29 competencias agrupadas en torno a 14 dimensiones relacionadas con los parámetros del programa, la política CLIL, el dominio de la lengua para la enseñanza CLIL, el desarrollo del currículum, el trabajo en equipo, la integración, la implementación, la adquisición de segundas lenguas, la interculturalidad, el manejo del entorno de aprendizaje, el enfoque centrado en el alumnado, las destrezas de aprendizaje centradas en CLIL, la evaluación y el modelo de aprendizaje a lo largo de la vida (ver tabla 8).

Se muestra como carencia, al igual que en el modelo anterior, la falta de descripción del soporte científico que avala los resultados obtenidos, lo que hace que desconozcamos si procede de una serie de reflexiones sustentadas por el estudio teórico y la experiencia o, por el contrario, provienen de aportaciones de un mayor número de profesionales y herramientas de estudio.

Lo más positivo del modelo recae en la presentación de un bloque de indicadores para cada una de las competencias lo que facilita en gran medida la creación, por ejemplo, de herramientas de medición o evaluación de la función del docente de educación bilingüe, con las consiguientes propuestas de mejora del proceso.

Tabla 8

Modelo “The CLIL Teacher’s Competences Grid”

Areas of competence	Competences
Programme parameters	Defining CLIL
	Adopting an approach to CLIL
CLIL Policy	Adapting CLIL to the local context
	Integrating CLIL into the curriculum
	Linking the CLIL programme with school ethos
	Articulating quality assurance measures for CLIL
Target language competences for teaching CLIL	Using Basic Interpersonal Communication Skills (BICS) (Cummins)
	Using Cognitive Academic Language Proficiency (CALP) (Cummins)
	Using the language of classroom management
	Using the language of teaching
Course development	Using the language of learning activities
	Designing a course
Partnerships in supporting student learning	Working with others to enhance student learning
	Building constructive relationships with students
Integration	Merging content, language and learning skills into an integrated approach
Implementation	Lesson planning
	Translating plans into action
	Fostering outcome attainment
Second Language Acquisition (SLA)	Knowing second language attainment levels
	Applying SLA knowledge in lesson preparation
	Applying SLA knowledge in the classroom
Interculturality	Promoting cultural awareness & interculturality
Learning environment management	Taking into account the affective side of learning
	Making the CLIL learning process efficient
Learner focus in the CLIL environment	Applying interactive methodology
Learning skills focus in CLIL	Having knowledge and awareness of cognition and metacognition in the CLIL environment
Learning assessment and evaluation in CLIL	Knowing about and applying assessment and evaluation procedures and tools
Lifelong learning & Innovative teaching and learning approaches	Keeping up with new developments
	Using ICT as a teaching resource

Fuente: adaptado de Bertaux, Coonan, Frigols y Mehisto (2010)

Modelo “BeCLIL”

Este modelo presentado por Roza et al. (2007) pertenece al manual de buenas prácticas en CLIL elaborado en el Proyecto Europeo nº 118702-CP-1-2004-1-ES-COMENIUS-C21. Destacamos la disparidad de los países participantes, entre los que aparecen Finlandia o Rumania, y que la coordinación ha sido llevada a cabo por España. Asimismo, cabe resaltar el enfoque positivo de la búsqueda de las mejores prácticas que van a ayudar al profesorado de educación bilingüe en su labor diaria.

En un total de 6 dimensiones relacionadas con el contenido, la lengua, la integración, el aprendizaje, el entorno y la cultura, en lugar de establecer competencias para cada una de ellas, lo que se muestran son indicadores de las competencias considerados necesarios para que el profesorado de educación bilingüe pueda desempeñar una buena labor en el aula (ver tabla 9).

Tabla 9

Modelo "BeCLIL"

Dimensión		Indicador de la competencia
Contenido		Acorde con el currículo
		Incluye temas transversales
		Trabaja con materiales auténticos en ambas lenguas (L1+L2)
		El profesorado domina la materia de la asignatura
		Se adapta al nivel de desarrollo cognitivo del alumnado
		Usa una gama amplia de apoyos visuales, TIC, recursos
Lengua		El profesorado domina la L1 y la L2
		Consolidación y mejora de la L1 del alumnado
		Progreso en la lengua meta
		Competencias socio-lingüísticas, variedad de registros
		Puesta en valor de otras lenguas (habilidades comunicativas generales)
		Aprovecha en clase el potencial de los hablantes políglotas
Integración		Interrelación de la L2 y de la materia CLIL
		Trabajo en equipo (especial coordinación entre el profesorado de L2 y de CLIL)
		Tareas interdisciplinares (especial coordinación entre el profesorado de CLIL y no-CLIL)
		Diálogo y colaboración con las familias
		Enfoque centrado en el alumnado (proyectos, presentaciones, etc.)
		Actividades basadas en la resolución de tareas reales
Aprendizaje		Autonomía y responsabilidad del aprendiz
		Ambiente escolar seguro y motivador
		Actividades de aprendizaje informal
		Variedad de prácticas didácticas en el aula
		Evaluación global y continua de lenguas, contenidos y estrategias de aprendizaje
		Técnicas de auto-evaluación y uso del Portfolio Europeo de las Lenguas (PEL)
Entorno		CLIL enriquece el perfil del centro educativo y su capacidad de atracción de matrícula
		Amplía las expectativas de trabajo del alumnado
		Fomenta el aprendizaje a lo largo de la vida con miras internacionales
		Espíritu de superación, promueve la igualdad de oportunidades y disminuye el riesgo de exclusión social
		Educación con reconocimiento universal y posibilidad de homologación (certificados de Cambridge University, Bachillerato Internacional, etc.)
		Favorece la integración y la ampliación europea
Cultura	Competencia Intercultural	Ensalza la diversidad lingüística, toma en consideración a las minorías
		Tolerancia, actitud respetuosa hacia las culturas diferentes
		Eliminación del lenguaje y de los estereotipos sexistas
	Contexto Intercultural	Sensibilización del alumnado hacia identidades socio-culturales distintas, i.e.: uso del Europass
		Participación en intercambios, viajes al extranjero, estancias formativas, proyectos internacionales, e-Twinning, etc.
	Comunicación Intercultural	Conocimiento de las convenciones socio-culturales i.e.: negociación de significados, mediación, lenguaje no verbal-interacción.
Percepción dinámica de los patrones de comunicación, i.e.: discurso pro-activo, argumentación crítica, versatilidad, conducta apropiada.		

Fuente: adaptado de Roza et al. (2007)

Este conjunto de modelos, además de ser un fiel reflejo de la disparidad existente, muestra la necesidad de establecer un perfil competencial contextualizado del maestro de educación bilingüe, con el consiguiente beneficio de poder generar planes de formación y herramientas de seguimiento y evaluación diseñadas a medida. En definitiva, un modelo que junto con esa

adecuación al entorno proceda de la sistematicidad que reportan los procesos de investigación educativa, y que es el objetivo que cubrir con este trabajo.

Las tablas 10 y 11 muestran las fichas de contenido que recogen los datos básicos de cada uno de los documentos, tales como su nomenclatura, localización, dimensiones y competencias. Los modelos extraídos fueron sometidos a un análisis comparativo a partir del análisis descriptivo (f y %) de las dimensiones que los definen y sus competencias constitutivas.

Tabla 10

Fichas de contenido de los modelos teóricos de competencias del maestro de educación bilingüe (ámbito nacional)

Localización	Dimensiones	Compet. (N)	Observaciones	Referencia
Extremadura	Objetivos Competencias y conciencia lingüística Enfoque pedagógico Evaluación Contexto	14	Referencia para analizar las necesidades formativas en materia AICLE	Alejo, R y Piquer, A. (2010). CLIL teacher training in Extremadura: a needs analysis perspective. En D. Lasagabaster y Y. Ruiz de Zarobe. <i>CLIL in Spain: Implementation, results and teacher training</i> . Newcastle (UK): Cambridge Scholars Publishing
Andalucía	Lengua Metodología Organización y coordinación Conocimiento cultural Comunicación intercultural Destrezas para tratar la diversidad Destrezas de ámbito tecnológico Evaluación	21	Inferencia realizada de la descripción hecha por los autores sobre los programas de formación de profesorado AICLE llevados a cabo en la comunidad andaluza	Salaberri, S. (2010). Teacher Training Programmes for CLIL in Andalusia. En D. Lasagabaster y Y. Ruiz de Zarobe. <i>CLIL in Spain: Implementation, results and teacher training</i> . Newcastle (UK): Cambridge Scholars Publishing
País Vasco	Destrezas lingüísticas Destrezas metodológicas Destrezas personales Conocimiento	36	Inferencia realizada de la descripción hecha por los autores sobre los programas de formación de profesorado AICLE llevados a cabo en el País Vasco	Ball, P. y Lindsay, D. (2010). Teacher training for CLIL in the Basque Country: the case of the Ikastolas-In search of parameters. En D. Lasagabaster y Y. Ruiz de Zarobe. <i>CLIL in Spain: Implementation, results and teacher training</i> . Newcastle (UK): Cambridge Scholars Publishing

Tabla 10 (cont.)

Fichas de contenido de los modelos teóricos de competencias del maestro de educación bilingüe (ámbito nacional)

Localización	Dimensiones	Compet. (N)	Observaciones	Referencia
Cataluña	Competencia específica en el área de la especialidad Competencia comunicativa pedagógica Destrezas de colaboración interárea Destrezas profesionales	4	Creado como uno de los criterios utilizados para la selección del contenido a cubrir en un plan de formación de docentes AICLE. Extraído de la información recogida en entrevistas mantenidas con mentores y alumnado de dicho programa	Escobar, C. (2010). Pre-service CLIL teacher-education in Catalonia: expert and novice practitioners teaching and reflecting together. En D. Lasagabaster y Y. Ruiz de Zarobe. <i>CLIL in Spain: Implementation, results and teacher training</i> . Newcastle (UK): Cambridge Scholars Publishing

Tabla 11

Fichas de contenido de los modelos teóricos de competencias del maestro de educación bilingüe (ámbito internacional)

Localización	Dimensiones	Compet. (N)	Observaciones	Referencia
Finlandia	Lengua / Comunicación Teoría Metodología Entorno de aprendizaje Creación de materiales Enfoques interdisciplinarios Evaluación	19	Pretende ser una referencia para la Unión Europea en materia de análisis, observaciones y recomendaciones sobre el enfoque CLIL en la enseñanza, desde Infantil hasta Universitaria y continua.	Marsh, D. (2001). <i>CLIL/EMILE. The European dimension. Actions, trends and foresight potential</i> . Jyväskylä (Finlandia): Universidad de Jyväskylä
Austria	Reflexión personal Fundamentos AICLE Conciencia, conocimiento lingüístico y de contenido Metodología y evaluación Investigación y evaluación Recursos y entorno de aprendizaje Manejo de la clase Gestión, administración AICLE	85	Pertenece al Marco Europeo para la Educación del Profesorado CLIL, creado con el objetivo de proporcionar un conjunto de principios e ideas para diseñar el currículum para el desarrollo profesional CLIL.	Marsh, D.; Mehisto, P.; Wolff, D. y Frigols, M.J. (2011). <i>European Framework for CLIL Teacher Education. A framework for the professional development of CLIL teachers</i> . Graz (Austria): Centro Europeo de Lenguas Modernas. Consejo de Europa

Tabla 11 (cont.)

Fichas de contenido de los modelos teóricos de competencias del maestro de educación bilingüe (ámbito nacional)

Localización	Dimensiones	Compet. (N)	Observaciones	Referencia
Finlandia (Coord.)	Parámetros del programa Política/Normativa AICLE Competencias en la lengua objeto para enseñar AICLE Desarrollo del curso/rumbo/trabajo	29	Creado con la intención de servir de tabla competencial que recoge los indicadores de evaluación de la acción docente de un profesor CLIL	Bertaux, P.; Coonan, C.M.; Frigols, M.J. y Mehisto, P. (2010). <i>The CLIL Teacher's Competences grid</i> . Recuperado de http://www.ccn-clil.eu/index.php?name=Content&nodeIDX=3857
Reino Unido	Asociación (trabajo en equipo) para apoyar el aprendizaje del alumnado			
Francia	Integración			
España	Implementación			
Italia	Adquisición de segundas lenguas			
Bélgica	Interculturalidad			
Rumanía	Manejo del entorno de aprendizaje			
Hungría	Enfoque centrado en el aprendizaje en entornos AICLE			
Irlanda	Enfoque centrado en el aprendizaje en entornos AICLE			
Austria	Enfoque centrado en el aprendizaje en entornos AICLE			
Alemania	Enfoque centrado en el aprendizaje en entornos AICLE			
Estonia	Enfoque centrado en el aprendizaje en entornos AICLE			
Bulgaria	Destrezas de aprendizaje centradas en AICLE Evaluación en AICLE Modelo de aprendizaje a lo largo de la vida, enseñanza innovadora y enfoques de aprendizaje			
España (Coord.)	Contenido Lengua	37	Este modelo pertenece al manual de buenas prácticas en AICLE elaborado en el Proyecto Europeo nº 118702-CP-1-2004-1-ES-COMENIUS-C21	Roza, M.B. (2007). <i>Good Practice in Content and Language Integrated Learning: BeCLIL (Benchmarking Content and Language Integrated Learning)</i> . Gijón: Consejería de Educación y Ciencia.
Finlandia	Integración			
Holanda	Aprendizaje			
Portugal	Entorno			
Rumanía	Cultura			

4.1.1.2. Resultados y discusión

Un total de 56 dimensiones y 245 competencias fueron objeto de descripción y comparación (ver tabla 12), fluctuando los modelos desde un mínimo de 4 dimensiones (País Vasco y Cataluña) y 4 competencias (Cataluña) a un máximo de 14 dimensiones (The CLIL Teacher's Competences grid) y 85 competencias (European Framework for CLIL Teacher Education).

Tabla 12

Modelos competenciales de maestro de educación bilingüe

Localización	Denominación	Dimensiones	Compet. (N)
I. Extremadura	Modelo “Extremadura”	<ol style="list-style-type: none"> Objetivos Competencias y conciencia lingüística Enfoque pedagógico Evaluación Contexto 	14
II. Andalucía	Modelo “Andalucía”	<ol style="list-style-type: none"> Lengua Metodología Organización y coordinación Conocimiento cultural Comunicación intercultural Destrezas para tratar la diversidad Destrezas de ámbito tecnológico Evaluación 	21
III. País Vasco	Modelo “País Vasco”	<ol style="list-style-type: none"> Destrezas lingüísticas Destrezas metodológicas Destrezas personales Conocimiento 	36
IV. Cataluña	Modelo “Cataluña”	<ol style="list-style-type: none"> Competencia específica en el área de la especialidad Competencia comunicativa pedagógica Destrezas de colaboración inter área Destrezas profesionales 	4
V. Finlandia	Modelo “The European Dimension”	<ol style="list-style-type: none"> Lengua / Comunicación Teoría Metodología Entorno de aprendizaje Creación de materiales Enfoques interdisciplinarios Evaluación 	19
VI. Austria	Modelo “European Framework for CLIL Teacher Education”	<ol style="list-style-type: none"> Reflexión personal Fundamentos AICLE Conciencia, conocimiento lingüístico y de contenido Metodología y evaluación Investigación y evaluación Recursos y entorno de aprendizaje Manejo de la clase Gestión, administración AICLE 	85
VII. Finlandia (Coord.) Reino Unido Francia España Italia Bélgica Rumanía Hungría Irlanda Austria Alemania Estonia Bulgaria	Modelo “The CLIL Teacher’s Competences grid”	<ol style="list-style-type: none"> Parámetros del programa Política/Normativa AICLE Competencias en la lengua objeto para enseñar AICLE Desarrollo del curso/rumbo/trabajo Asociación (trabajo en equipo) para apoyar el aprendizaje del alumnado Integración Implementación Adquisición de segundas lenguas Interculturalidad Manejo del entorno de aprendizaje Enfoque centrado en el aprendiz en entornos AICLE Destrezas de aprendizaje centradas en AICLE Evaluación en AICLE Modelo de aprendizaje a lo largo de la vida, enseñanza innovadora y enfoques de aprendizaje 	29

Tabla 12 (cont.)

Modelos competenciales de maestro de educación bilingüe

Localización	Denominación	Dimensiones	Compet. (N)
VIII. España (Coord.)	Modelo "BeCLIL"	1. Contenido	37
Finlandia		2. Lengua	
Holanda		3. Integración	
Portugal		4. Aprendizaje	
Rumanía		5. Entorno	
		6. Cultura	
Total		56	245

Estas dimensiones han sido reducidas a un total de seis atendiendo a la aparición de estas en los distintos modelos, sobre la base de su nomenclatura y las competencias que las conforman (ver tabla 13).

Tabla 13

Dimensiones de análisis resultantes del estudio documental y modelos que los contienen

Dimensión	f	%	Modelo
Metodología basada en modalidad bilingüe	25	44,64	I, II, III, IV, V, VI, VII, VIII
Lengua	14	25,00	I, II, III, V, VII, VIII
Herramientas para la mejora de la calidad docente	6	10,72	II, IV, VI, VIII
Tratamiento de la diversidad	5	8,93	II, V, VII, VIII
Evaluación	4	7,14	I, II, V, VII
Destrezas personales	2	3,57	III, VII
Total	56	100	

La dimensión más recurrente es la que se ha denominado *metodología basada en modalidad de educación bilingüe*, e integra a todas las dimensiones competenciales cuyos elementos constitutivos atienden a las estrategias de programación y puesta en marcha de las tareas docentes en el aula (estrategias comunicativas, programación, destrezas tecnológicas, manejo de la clase, objetivos, parámetros del programa, recursos y entornos de aprendizaje, etc.). En segundo lugar, es la dimensión *Lengua* la que se repite con más frecuencia y está configurada por elementos tales como conciencia y conocimiento lingüístico, contenido, fundamentos AICLE, etc.). En tercer lugar, destaca la dimensión que agrupa elementos competenciales relacionados con las *herramientas para la mejora de la calidad docente* (destrezas de aprendizaje centradas en AICLE, destrezas de colaboración inter-área, aprendizaje a lo largo de la vida, innovación, etc.). En cuarto lugar, la dimensión *tratamiento de la diversidad* adquiere un nivel medio de relevancia y ha agrupado las competencias que aparecen en apartados como cultura, destrezas para tratar la diversidad e interculturalidad. En quinto lugar, la dimensión *evaluación* se considera igualmente necesaria para la configuración del perfil profesional de un maestro de educación bilingüe. Finalmente, se señalan competencias que se

agrupan bajo la denominación *destrezas personales* que ha de poseer este profesional para ejercer su labor.

Estas seis dimensiones y su contenido serán objeto de guía y análisis en el grupo de discusión posterior, a partir del cual serán especificadas las competencias constitutivas de cada una de ellas, previa comparación con los modelos de carácter tanto nacional como europeo descritos.

4.1.2. Subfase 2: Modelo de Competencias del Maestro de Educación Bilingüe derivado de la Práctica Profesional

Para poder incorporar al estudio teórico inicial la perspectiva de la práctica profesional, se invitó a un conjunto de maestros de educación bilingüe a participar en un grupo de discusión sobre las competencias docentes que consideraban que su figura profesional debía poseer.

4.1.2.1. Método de recolección y análisis

Atendiendo a las características que conlleva la planificación de una sesión para un grupo de discusión, se comenzó determinando el objetivo que motivaba la implementación de esta técnica, quedando definido en:

Obtener un perfil competencial del docente de educación primaria especializado en enseñanza bilingüe, generado por las aportaciones realizadas por profesionales de tales características que se encuentran actualmente ejerciendo dicha labor y siguiendo las directrices de los resultados obtenidos de un primer estudio documental realizado sobre diferentes modelos ya existentes a nivel nacional y europeo.

A continuación, se elaboraron las preguntas de sugestión en función de este objetivo sobre los ocho modelos teóricos analizados en la fase anterior del estudio, evidenciando los siguientes bloques temáticos de interés para la sesión (ver tabla 14).

Tabla 14

Preguntas estímulo del Grupo de Discusión

Nº	Pregunta estímulo
1	Consensuar el concepto de educación bilingüe. ¿Qué es un maestro de educación bilingüe? ¹
2	Consensuar el concepto de Competencia (Personales/Profesionales) ²
3	Competencias profesionales que ha de poseer un maestro de educación bilingüe ³
4	De las competencias evidenciadas: ¿falta alguna?, ¿sobra alguna?, ¿son idóneas atendiendo a vuestra concepción de maestro de educación bilingüe?
5	A partir de este listado de competencias, capacidad para clasificar las mismas en dimensiones

Continuando con el diseño del guion que sirvió de pauta para la sesión, se especificaron los datos del moderador y de los observadores, así como los datos generales del profesorado informante.

La figura del moderador es la encargada de conducir de manera objetiva e imparcial los discursos a través de unas propuestas temáticas, con capacidad para hacer que no se alejen demasiado del tema tratado, además de velar por los canales de comunicación entre los participantes (Krueger, 1991). Además, según Canales y Peinado (1995), esta persona debe de controlar el tiempo para que cada persona tenga su momento para expresarse, de inaugurar y clausurar la sesión y de registrar el orden y el contenido inicial de la interlocución de cada persona. Esta labor fue ejercida por un profesor del Departamento de Educación de la Universidad de Córdoba, perteneciente al Área de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación y con experiencia en la implementación de esta técnica.

La elección de los informantes se realiza en función de la necesidad de la investigación y el tamaño del grupo debe ser lo convenientemente numeroso como para que se propicien los discursos, al tiempo que no demasiado amplio para posibilitar la intervención ordenada de todos los participantes (Gil, 1999). Este grupo estuvo formado por nueve maestros de educación bilingüe de centros públicos de Córdoba capital y provincia (ver tabla 15). Este número es adecuado en virtud de las recomendaciones de Bisquerra (2004) y Fowler (2009),

¹ Partir del concepto de maestro de educación bilingüe más allá de aquel profesional de educación primaria (generalista especialista en lengua extranjera) con un dominio en una lengua extranjera.

² Existe un concepto multidimensional de competencia (conjunto de conocimientos, habilidades y destrezas para ejercer una labor profesional) con el que hemos de consensuar las preguntas posteriores.

³ Solicitar al profesorado que especifiquen las tres/cuatro competencias de carácter profesional que ha de poseer un maestro de educación bilingüe para ejercer su trabajo. A partir de las competencias evidenciadas por los participantes, discriminar si son propias del maestro de primaria, especialista de inglés o de maestro de educación bilingüe.

quienes estipulan que esté configurado por entre cinco y diez personas para facilitar un diálogo fluido.

Tabla 15

Descripción del grupo informante

Informante	Sexo	CEIP población	Especialidad	Años de experiencia docente	Años de experiencia en educación bilingüe
1	Mujer	Cabra	LE (Inglés)	33	7
2	Hombre	Priego de Córdoba	Primaria	26	6
3	Mujer	Palma del Río	-	6	2
4	Mujer	Córdoba	LE (Inglés)	-	6
5	Mujer	Peñarroya-Pvo	LE (Francés)	15	8
6	Hombre	Córdoba	LE (Inglés)	18	7
7	Mujer	Priego de Córdoba	LE (Inglés)	-	7
8	Hombre	Puente Genil	LE (Inglés)	18	4
9	Mujer	Córdoba	LE (Inglés)	20	2

La sesión debe ser supervisada por un observador neutral, que lleva a cabo una adecuada vigilancia de la aplicación de la técnica y puede recoger de manera escrita aquellas variantes que se derivan de los discursos, también comprueba el escenario y la actitud de los participantes, siguiendo unas pautas de chequeo previamente establecidas (Robson y Wardle, 1988; Pedraz, Zarco, Ramasco y Palmar, 2014). Las pautas de chequeo construidas para la evaluación objetiva que debía realizar el observador se centran, entre otros detalles en la valoración del escenario en tamaño y acústica, la forma en la que estaban dispuestos los participantes, las actuaciones del moderador, el cumplimiento de los objetivos planteados, el tiempo de la sesión mantenida, el tipo de recursos técnicos de registro de la sesión y la identificación de los asistentes a la misma (Anexo 1). Dicha labor fue ejecutada por tres personas, una profesora del Departamento de Educación de la Universidad Córdoba, un maestro de lengua extranjera (Inglés) de la provincia de Córdoba y la Coordinadora Provincial de Centros de Educación Bilingüe de la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía.

Existen distintas formas de obtener los discursos en una sesión, la mayoría de origen tecnológico. Las más utilizadas son la grabación sonora y la grabación de vídeo. La presencia de herramientas de registro puede condicionar el proceder de los participantes, viéndose comprometidos los resultados, por lo que es conveniente que desde un primer momento los miembros del grupo sean conscientes de su existencia y ubicación, así como de su misión quedando integrado en el escenario (Watts y Ebbutt, 1987). Para el registro de las

conversaciones mantenidas por el grupo informante se optó por la utilización de grabación en sonido y video.

El escenario es el lugar de reunión del grupo. Debe ser un sitio donde se favorezcan las actuaciones discursivas, con una posición adecuada alrededor de la mesa, de manera que todos puedan verse y escucharse, donde todos se sientan incluidos (Bers, 1989). Se eligió la Sala de Juntas de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Córdoba ya que cumplía las características aquí señaladas. Sin embargo, Barbour (2013) advierte que no existe ningún escenario neutral.

La duración de la sesión debe ser de un máximo de hora y media (Ibáñez, 1986), dando tiempo a que cada informante pueda emitir sus discursos y poder obtener respuesta o reconocimiento de estos por el resto del grupo. Según argumenta Galindo (1998, p. 90), “se ha percibido que después de este tiempo, el grupo sufre cierto desgaste energético y comienza a tener un rendimiento disparate”. La duración de esta estrategia fue de una hora y veinte minutos.

Implementado el instrumento, se transcribieron las conversaciones mantenidas en la sesión, siendo posteriormente codificadas y analizadas mediante estrategias de análisis de contenido. La información obtenida tras la implementación del grupo de discusión fue analizada desde la perspectiva del análisis de contenido, que supone “reducir, categorizar, clarificar, sintetizar y comparar” la información con el fin de obtener una visión lo más completa posible de la realidad objeto de estudio (Pérez Serrano, 1998, p. 102). Se asume como un proceso sistemático y ordenado que, en palabras de Colás (1992), “resulta arduo y complejo debido a la gran amplitud de información con la que se trabaja, la diversidad y apertura de los datos y la inexistencia de guías procedimentales precisas y concretas” (p. 535). Bailey (1978) explicita que la relevancia de este tipo de análisis reside en tomar un documento oral no cuantitativo y transformarlo en datos cualitativos.

El proceso de análisis de las respuestas obtenidas tras la aplicación del grupo discusión está caracterizado, principalmente, por el número de documentos a estudiar, por las unidades de texto en las que estos documentos se codifican y por las categorías de análisis. El número de preguntas estímulo fue cinco, que definen y concretan las dimensiones de análisis que ascendieron a seis, recogidas a partir de los nueve maestros de educación bilingüe participantes. El sistema de categorías base para la realización del análisis está formado, por lo tanto, por un

árbol con seis ramas (ver tabla 16). La codificación se realizó una vez fueron recogidas las respuestas, lo que ha supuesto un primer acercamiento al análisis de los resultados. Esta fue de carácter abierto (Creswell, 1994), lo que permitió descubrir, a partir de los significados de las diferentes intervenciones realizadas, las dimensiones de análisis y sus diferentes categorías. Relacionando estas con el contexto de intervención de la docencia bilingüe, se posibilitó una posterior codificación selectiva (Coffey y Atkinson, 2003), es decir, establecer un esquema jerárquico e integrado de las categorías que facilitó la comprensión del fenómeno objeto de estudio y abrió la vía para el diseño del modelo competencial previsto. Una primera lectura de la codificación realizada avanza las principales dimensiones competenciales que este grupo de maestros considera relevantes para el ejercicio de la profesión de docente de educación primaria bilingüe.

Tabla 16

Categorías del análisis de contenido

Dimensión	Subdimensión	Categoría	Subcategoría
1. Lengua	1. Lengua	1.1. Competencia lingüística	
		1.2. Competencia comunicativa oral en lengua extranjera	
		1.3. Capacidad de usar la lengua extranjera para transmitir los contenidos de las ANL	
2. Metodología en base a modalidad de educación bilingüe	2.1. Selección, adaptación y elaboración de materiales	2.1. Selección, adaptación y elaboración de materiales	
			2.2.1.1. Comunicación en lengua extranjera
	2.2. Estrategias de enseñanza	2.2.1. Enfoque comunicativo	2.2.1.2. Generación de ambientes bilingües
			2.2.1.3. Motivación para la comunicación
		2.2.1.4. Potenciar la comunicación intercultural	
		2.2.2. Aprendizaje por descubrimiento	
		2.2.3. Metodología activa	
		2.2.4. Capacidad para motivar al alumnado	
		2.2.5. Generar en el alumnado la capacidad de aprender a aprender	
		2.2.6. Fomentar la creatividad	
3. Destrezas personales	3. Destrezas personales	3.1. Trabajo en equipo	
		3.2. Empatía	
		3.3. Asertividad	
		3.4. Motivación personal	
		3.5. Flexibilidad	
		3.6. Creatividad	
		3.7. Innovación	

Tabla 16 (cont.)

Categorías del análisis de contenido

Dimensión	Subdimensión	Categoría	Subcategoría
4. Tratamiento de la diversidad	4. Tratamiento de la diversidad	4.1. Adaptación y creación de materiales específicos para el alumnado.	
		4.2. Utilización de recursos y participación de profesionales específicos para el alumnado	
		4.3. Estrategias metodológicas para el tratamiento de la diversidad	
		4.4. Capacidad para transmitir al alumnado la diversidad cultural, tanto local como global	
5. Evaluación	5.1. Evaluación del alumnado	5.1.1. Capacidad para diseñar, seleccionar e implementar herramientas de evaluación	
		5.1.2. Capacidad para elaborar criterios de evaluación de forma consensuada	
	5.2. Evaluación del profesorado	5.1.3. Capacidad para diseñar tareas	
		5.1.4. Capacidad para fomentar la autoevaluación del alumnado a través del PEL	
6. Herramientas para la mejora de la calidad docente	6. Herramientas para la mejora de la calidad docente	5.2.1. Capacidad de autoevaluación del profesorado	
		6.1. Formación docente	
		6.2. Investigación	
		6.3. Uso y dominio de las TIC	

4.1.2.2. Resultados y discusión

En este momento se analizó el discurso generado en el grupo de discusión llevado a cabo con el profesorado de educación bilingüe que había aceptado la invitación a participar en el estudio, con el fin de contrastar la información aportada por los modelos teóricos existentes sobre las competencias del maestro de educación bilingüe y obtener un perfil consensuado a partir de las aportaciones realizadas por este grupo de profesionales.

Tal y como se ha comentado anteriormente, fueron un total de 9 maestros los que participaron en el grupo, siendo tratada la información que aportaron mediante la estrategia del análisis de contenido del material textual obtenido tras el visionado de las grabaciones realizadas. El tratamiento analítico de los textos se centró en la obtención de unidades de análisis de diferente tamaño, más macro (dimensiones) y más reducidas (subcategorías), mediante la acotación de proposiciones lingüísticas con significado (Rodríguez, Gil y García, 1996). El texto se ha fraccionado en función de su contenido temático en las dimensiones establecidas a partir de las preguntas estímulo. Esta primera labor de análisis se concretó con la identificación de unidades

de significado más “micro” que dio lugar a las subcategorías. Posteriormente, se realizó un recuento de frecuencias y se transformaron en porcentajes para obtener datos relativos al total de las manifestaciones recogidas.

Siendo el objetivo prioritario de este estudio, así como la pregunta estímulo más relevante de la discusión, el establecimiento de las competencias profesionales que ha de poseer un maestro de educación bilingüe, un primer acercamiento a la explicación aportada por los resultados de este grupo es la referencia a las opiniones globales vertidas en cada una de las seis dimensiones en las que se ha agrupado el análisis.

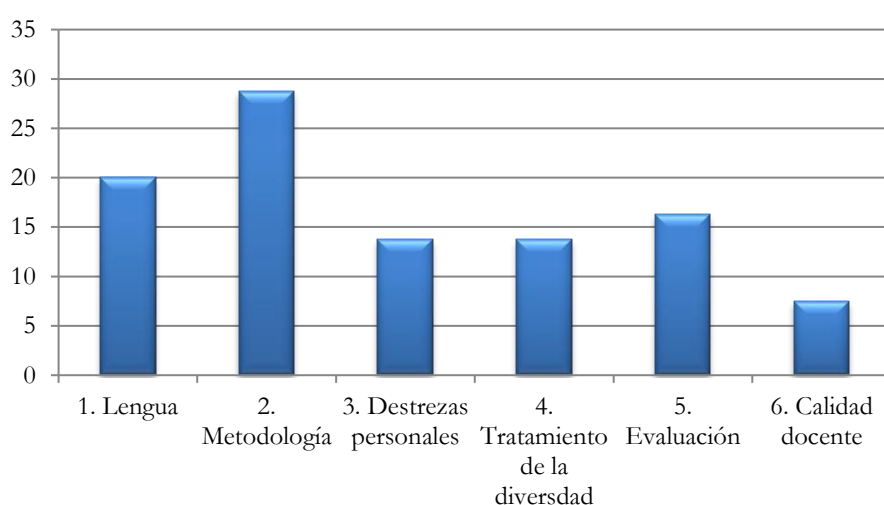


Figura 1. Dimensiones competenciales del maestro de educación bilingüe

Como se puede observar en la figura 1, es la dimensión *metodología* (28,75%) la que obtuvo un mayor número de referencias en la discusión generada, convirtiéndose, por lo tanto, en el referente para tener en cuenta a la hora de describir el perfil competencial del maestro de educación bilingüe.

En segundo lugar, son las *competencias lingüísticas* (20%) las que aportaron un mayor número de opiniones en torno a la labor profesional en el ámbito de la educación bilingüe.

En tercer lugar, la dimensión *evaluación* (16,25%) es la que generó mayores opiniones.

Las dimensiones *destrezas personales* y *tratamiento de la diversidad* engloban cada una de ellas un 13,75% de la información vertida en la discusión.

Finalmente, y, por lo tanto, considerada en un menor nivel de significación, se encontraron las opiniones relacionadas con las *herramientas para la mejora de la calidad docente* (7,5%).

En un segundo momento, se realizó un análisis descriptivo de cada una de estas dimensiones a partir de la frecuencia de aparición de las categorías de análisis de contenido asociadas a cada una de ellas y explicitadas en la tabla 16 del apartado anterior. Se identificó en un primer momento la frecuencia de aparición de las dimensiones constitutivas del modelo, así como la frecuencia de aparición de las competencias constitutivas de cada dimensión y en atención al total de elementos encontrados (ver tabla 17). Se advirtió la generación de un primer perfil competencial formado por seis dimensiones y 32 competencias que integran el perfil profesional de estos docentes.

Tabla 17

Modelo de Competencias del Maestro AICLE – Resultados del Grupo de Discusión

DIMENSIÓN	f (%)	SUBDIMENSIÓN	COMPETENCIA	f _{dimensión} (%)	SUBCOMPETENCIA (f, %)	f _{total} (%)		
1. Lengua	16 (20.00)	1. Lengua	1.1. Competencia lingüística	3 (18.75)		3 (3.75)		
			1.2. Competencia comunicativa oral en lengua extranjera	8 (50.0)		8 (10.0)		
			1.3. Capacidad de usar la lengua extranjera para transmitir los contenidos de las ANL	5 (31.25)		5 (6.25)		
2. Metodología en base a modalidad de educación bilingüe	23 (28.75)	2.1. Selección, adaptación y elaboración de materiales	2.1. Selección, adaptación y elaboración de materiales	4 (17.5)		4 (5.0)		
		2.2. Estrategias de enseñanza	2.2.1. Enfoque comunicativo	2.2.1.1. Comunicación en lengua extranjera (2, 8.7)		11 (47.8)	2	(2.5)
				2.2.1.2. Generación de ambientes bilingües (1, 4.3)			1	(1.25)
				2.2.1.3. Motivación para la comunicación (5, 21.7)			5	(6.25)
				2.2.1.4. Potenciar la comunicación intercultural (3, 13.1)			3	(3.75)
			2.2.2. Aprendizaje por descubrimiento	2		(8.7)	2	(2.5)
			2.2.3. Metodología activa	2		(8.7)	2	(2.5)
			2.2.4. Capacidad para motivar al alumnado	1		(4.3)	1	(1.25)
			2.2.5. Generar en el alumnado la capacidad de aprender a aprender	2		(8.7)	2	(2.5)
		2.2.6. Fomentar la creatividad	1	(4.3)		1	(1.25)	

Tabla 17 (cont.)

Modelo de Competencias del Maestro AICLE – Resultados del Grupo de Discusión

DIMENSIÓN	f (%)	SUBDIMENSIÓN	COMPETENCIA	f _{dimensión} (%)	SUBCOMPETENCIA (f, %)	f _{total} (%)
3. Destrezas personales	11 (13.75)	3. Destrezas personales	3.1. Trabajo en equipo	3 (27.2)		3 (3.75)
			3.2. Empatía	1 (9.1)		1 (1.25)
			3.3. Asertividad	1 (9.1)		1 (1.25)
			3.4. Motivación personal	2 (18.2)		2 (2.5)
			3.5. Flexibilidad	1 (9.1)		1 (1.25)
			3.6. Creatividad	1 (9.1)		1 (1.25)
			3.7. Innovación	2 (18.2)		2 (2.5)
4. Tratamiento de la diversidad	11 (13.75)	4. Tratamiento de la diversidad	4.1. Adaptación y creación de materiales específicos para el alumnado.	3 (27.3)		3 (3.75)
			4.2. Utilización de recursos y participación de profesionales específicos para el alumnado	2 (18.1)		2 (2.5)
			4.3. Estrategias metodológicas para el tratamiento de la diversidad	3 (27.3)		3 (3.75)
			4.4. Capacidad para transmitir al alumnado la diversidad cultural, tanto local como global	3 (27.3)		3 (3.75)
5. Evaluación	13 (16.25)	5.1. Evaluación del alumnado	5.1.1. Capacidad para diseñar, seleccionar e implementar herramientas de evaluación	3 (23.1)		3 (3.75)
			5.1.2. Capacidad para elaborar criterios de evaluación de forma consensuada	4 (30.7)		4 (5.0)
			5.1.3. Capacidad para diseñar tareas	4 (30.7)		4 (5.0)
			5.1.4. Capacidad para fomentar la autoevaluación del alumnado a través del PEL	1 (7.75)		1 (1.25)
		5.2. Evaluación del profesorado	5.2.1. Capacidad de autoevaluación del profesorado	1 (7.75)		1 (1.25)
6. Herramientas para la mejora de la calidad docente	6 (7.50)	6. Herramientas para la mejora de la calidad docente	6.1. Formación docente	2 (33.3)		2 (2.5)
			6.2. Investigación	1 (16.7)		1 (1.25)
			6.3. Uso y dominio de las TIC	3 (50.0)		3 (3.75)
Total	80 (100.0)			80 (100.0)		80 (100.0)

A continuación, se detallan los resultados más relevantes obtenidos en las distintas dimensiones:

- *Lengua*: Han sido tres las competencias extraídas al amparo de la dimensión lengua. Una mirada a los datos de la figura 2 revela que este grupo de maestros considera que la

competencia comunicativa oral en lengua extranjera es esencial para un ejercicio eficaz de la labor docente en entornos de educación bilingüe.

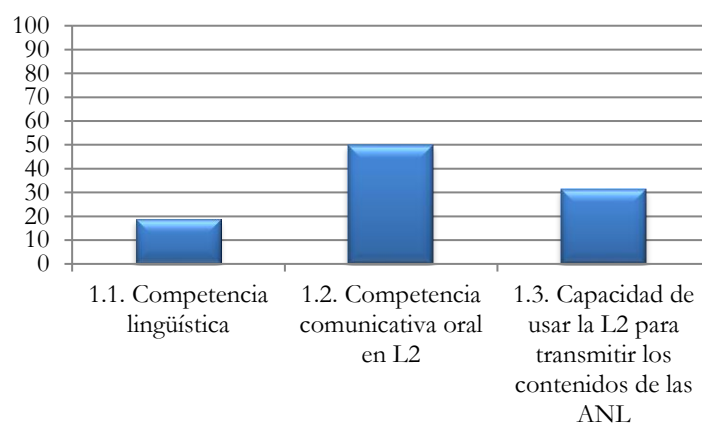


Figura 2. Dimensión *Lengua*

- *Metodología en base a modalidad de educación bilingüe*: La dimensión metodología comporta en su diseño un total de diez competencias profesionales (ver figura 3), siendo las más destacadas y siempre teniendo como referencia las opiniones de los maestros participantes en este grupo de discusión, las que configuran el *enfoque comunicativo* como estrategia de enseñanza, destacando así por su relevancia la *motivación para la comunicación* y la *capacidad para potenciar la comunicación intercultural*. En un segundo lugar señalan la capacidad para *seleccionar, adaptar y elaborar materiales*. Por último y en un tercer orden de importancia, argumentan como relevantes para el diseño del perfil competencial de maestro de educación bilingüe el dominio de tres estrategias metodológicas concretas en el trabajo de aula: *metodología activa, aprendizaje por descubrimiento* y la habilidad para *generar en el alumnado la capacidad de aprender a aprender*.

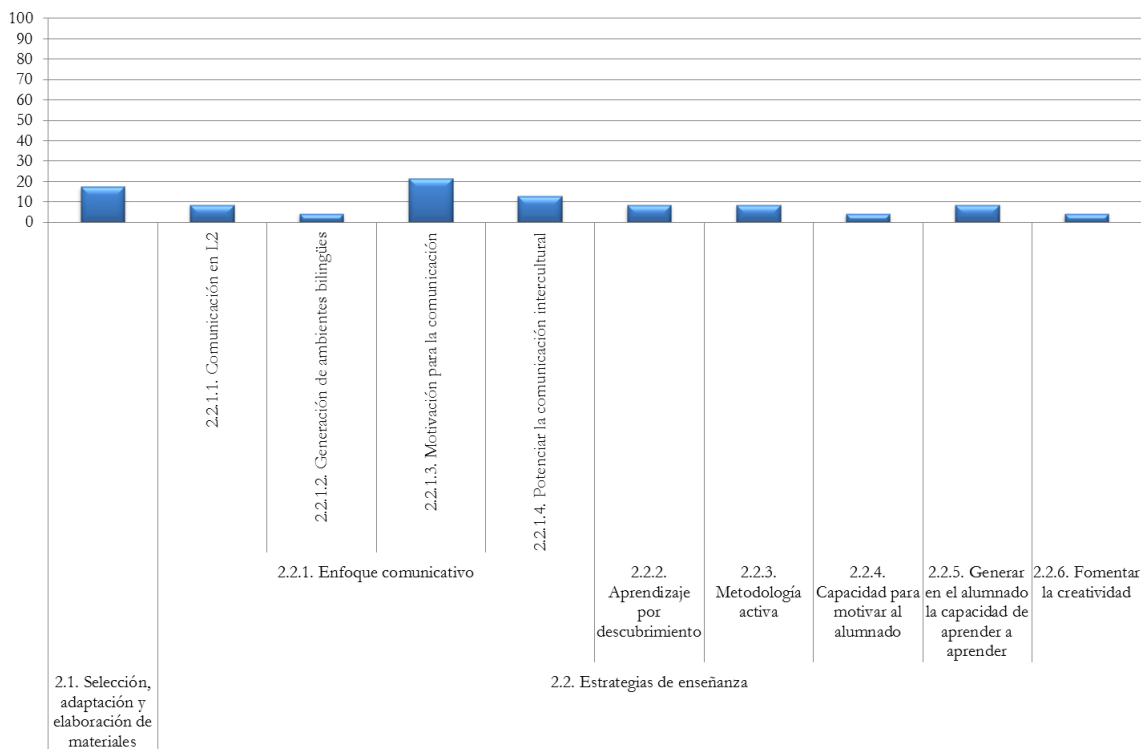


Figura 3. Dimensión *Metodología en base a modalidad de educación bilingüe*

- *Destrezas personales*: Las destrezas de carácter personal cuyo consenso ha sido más acentuado de entre las personas participantes en la discusión hacen referencia al *trabajo en equipo*, la *innovación* y la *motivación personal* hacia el trabajo docente. Empatía, flexibilidad, asertividad y creatividad se agrupan alrededor de un segundo bloque de destrezas (ver figura 4).

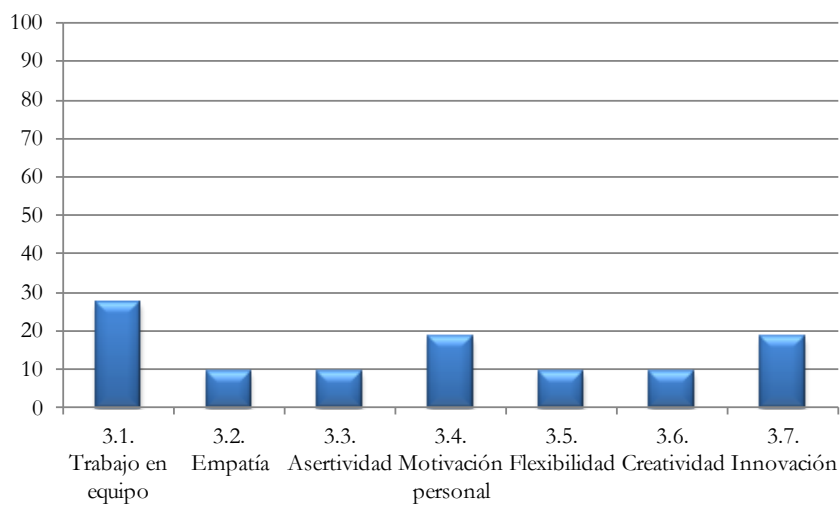


Figura 4. Dimensión *Destrezas personales*

- *Tratamiento de la diversidad*: Considerada esta una dimensión de relevancia para el ejercicio de la docencia en entornos de educación bilingüe, de las diferentes competencias que la conforman hay que destacar la capacidad de *adaptación y creación de materiales específicos para el alumnado*, así como la habilidad para *emplear estrategias metodológicas específicas para tratar la diversidad* en las aulas y la capacidad para *transmitir al alumnado la diversidad cultural*, tanto del entorno local como global (ver figura 5).

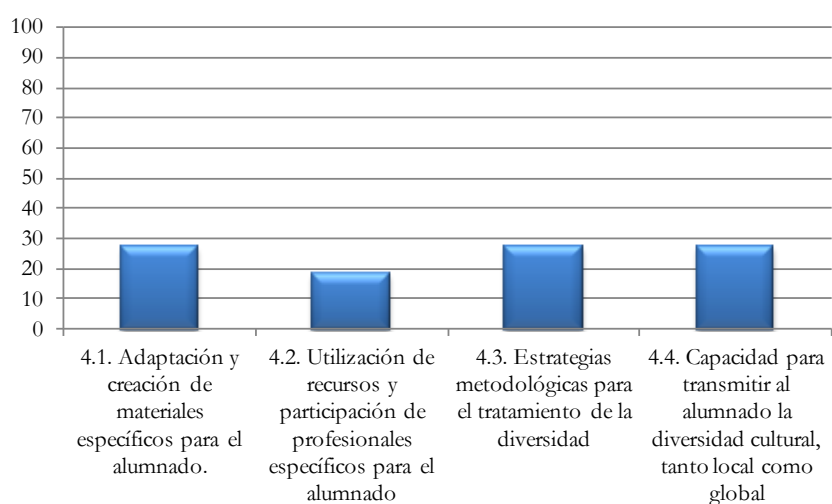


Figura 5. Dimensión *Tratamiento de la diversidad*

- *Evaluación*: La dimensión evaluación está configurada por las competencias que ha de poseer el profesorado bilingüe relacionadas con los mecanismos para valorar los aprendizajes del alumnado, así como su capacidad de autoevaluación (ver figura 6). De todas ellas es la *capacidad para diseñar tareas*, así como la *capacidad para elaborar criterios de evaluación de forma consensuada* y la *capacidad para diseñar, seleccionar e implementar herramientas de evaluación* de los aprendizajes del alumnado las más destacadas como elementos configuradores del perfil profesional de este tipo de docente.

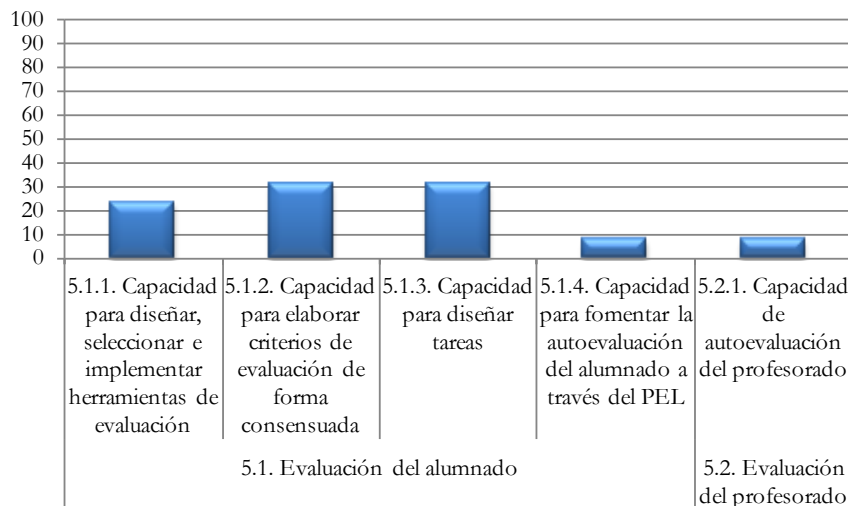


Figura 6. Dimensión *Evaluación*

- *Herramientas para la mejora de la calidad docente*: Una última dimensión es la formada por aquellas herramientas que ha de poseer el docente bilingüe para mejorar su labor profesional (ver figura 7). El *uso y dominio de las TIC* aparece como la más relevante, siendo su capacidad de *formación permanente* y la *investigación* relegadas a un segundo nivel de importancia.

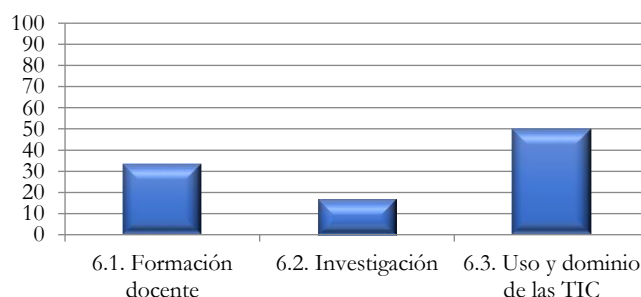


Figura 7. Dimensión *Herramientas para la mejora de la calidad docente*

Tratando de avanzar en la generación del modelo objeto de esta investigación, se ha llevado a cabo un estudio comparativo entre los resultados del grupo de discusión hasta aquí expuestos y las principales evidencias recogidas del estudio documental de los modelos nacionales y europeos presentados en capítulos anteriores.

La tabla 18 muestra un perfil competencial de maestro de educación bilingüe formado por 6 dimensiones y 36 competencias, resultado de llevar a cabo una comparación entre los elementos constitutivos del modelo derivado del grupo de discusión y las aportaciones

encontradas en los cuatro modelos teóricos de carácter nacional. El mismo se caracteriza por la incorporación en la dimensión “lengua” de una nueva competencia denominada *capacidad para reflexionar sobre el proceso de aprendizaje lingüístico*. Por su parte, en la dimensión “metodología en base a modalidad de educación bilingüe” se añaden tres nuevos elementos como son: *capacidad para diseñar un currículum AICLE*, *capacidad para diseñar tareas* y *competencia pedagógica específica en ANL*. Igualmente, se incorpora una nueva competencia en la dimensión “destrezas personales” denominada *capacidad para crear y mantener una red exterior de contactos con los que trabajar conjuntamente*. Una nueva modificación hace alusión a la supresión de una competencia en el marco de la dimensión “evaluación”, la referida a la *capacidad para diseñar tareas*, que ha pasado a formar parte de la dimensión metodológica. Finalmente, y de nuevo en la dimensión “evaluación”, la competencia 5.1.2. suma en su redacción nuevos elementos, quedando descrita del siguiente modo: *capacidad para elaborar criterios de evaluación de forma consensuada (atendiendo al contenido del ANL y teniendo en consideración los contenidos lingüísticos)*.

Tabla 18

Modelo de competencias del maestro de educación bilingüe – Resultados del estudio bibliográfico (modelos nacionales) y del grupo de discusión

DIMENSIÓN	SUBDIMENSIÓN	COMPETENCIA	SUBCOMPETENCIA
1. Lengua	1. Lengua	1.1. Competencia lingüística	
		1.2. Competencia comunicativa oral en lengua extranjera	
		1.3. Capacidad de usar la lengua extranjera para transmitir los contenidos de las ANL	
		1.4. Capacidad para reflexionar sobre el proceso de aprendizaje lingüístico	
2. Metodología en base a modalidad de educación bilingüe	2.1. Selección, adaptación y elaboración de materiales	2.1. Selección, adaptación y elaboración de materiales	
	2.2. Estrategias de enseñanza	2.2.1. Enfoque comunicativo	2.2.1.1. Comunicación en lengua extranjera
			2.2.1.2. Generación de ambientes bilingües
			2.2.1.3. Motivación para la comunicación
			2.2.1.4. Potenciar la comunicación intercultural
		2.2.2. Aprendizaje por descubrimiento	
		2.2.3. Metodología activa	
	2.2.4. Capacidad para motivar al alumnado		
	2.2.5. Generar en el alumnado la capacidad de aprender a aprender		
	2.2.6. Fomentar la creatividad		
	2.3. Capacidad para diseñar un currículum AICLE	2.3. Capacidad para diseñar un currículum AICLE	
2.4. Capacidad para diseñar tareas	2.4. Capacidad para diseñar tareas		
2.5. Competencia pedagógica específica en el ANL	2.5. Competencia pedagógica específica en el ANL		

Tabla 18 (cont.)

Modelo de competencias del maestro de educación bilingüe – Resultados del estudio bibliográfico (modelos nacionales) y del grupo de discusión

DIMENSIÓN	SUBDIMENSIÓN	COMPETENCIA	SUBCOMPETENCIA
3. Destrezas personales	3. Destrezas personales	3.1. Trabajo en equipo	
		3.2. Empatía	
		3.3. Asertividad	
		3.4. Motivación personal	
		3.5. Flexibilidad	
		3.6. Creatividad	
		3.7. Innovación	
		3.8. Capacidad para crear y mantener una red exterior de contactos con los que trabajar conjuntamente	
4. Tratamiento de la diversidad	4. Tratamiento de la diversidad	4.1. Adaptación y creación de materiales específicos para el alumnado.	
		4.2. Utilización de recursos y participación de profesionales específicos para el alumnado	
		4.3. Estrategias metodológicas para el tratamiento de la diversidad	
		4.4. Capacidad para transmitir al alumnado la diversidad cultural, tanto local como global	
5. Evaluación	5.1. Evaluación del alumnado	5.1.1. Capacidad para diseñar, seleccionar e implementar herramientas de evaluación	
		5.1.2. Capacidad para elaborar criterios de evaluación de forma consensuada (atendiendo al contenido del ANL y teniendo en consideración los contenidos lingüísticos)	
		5.1.3. Capacidad para fomentar la autoevaluación del alumnado a través del PEL	
	5.2. Evaluación del profesorado	5.2.1. Capacidad de autoevaluación del profesorado	
	6. Herramientas para la mejora de la calidad docente	6. Herramientas para la mejora de la calidad docente	
6.2. Investigación			
6.3. Uso y dominio de las TIC			

La tabla 19, resultado de incorporar al modelo resultante anterior las aportaciones derivadas de los modelos de ámbito europeo, presenta un modelo competencial formado por 6 dimensiones y 41 competencias profesionales. Se describen, a continuación, una serie de cambios significativos que optimizan un modelo ajustado a la realidad profesional de la docencia bilingüe en educación primaria. El primero de ellos, y al amparo de la dimensión “lengua”, supone una duplicidad de la competencia anteriormente denominada “competencia lingüística”, y que se configura en *competencia lingüística en L1* y *competencia lingüística en lengua extranjera*. En segundo y último lugar, es la dimensión “metodología” la que ha sufrido un mayor número de modificaciones, siendo éstas referidas tanto a reordenación de subdimensiones como a inclusión y desaparición de elementos competenciales, así como cambios de redacción. La competencia “*capacidad para diseñar un currículum AICLE*” pasa a ser definida como una subdimensión, la cual se desglosa en tres competencias: *capacidad para integrar lengua, contenidos y estrategias de aprendizaje*; *capacidad para adaptar el componente lingüístico en la elaboración de actividades ANL* y *capacidad para utilizar los*

patrones culturales del país/países de la lengua extranjera. Asimismo, se incorpora una nueva competencia denominada *competencia pedagógica en enseñanza de lengua extranjera*. Por otro lado, dentro de la competencia “*enfoque comunicativo*” como estrategia de enseñanza, desaparece la subcompetencia *motivación para la comunicación*. Finalmente, y como nuevas estrategias de enseñanza se incorporan las competencias *capacidad para desarrollar en el alumnado el aprendizaje cooperativo y capacidad para desarrollar en el alumnado el pensamiento crítico*.

Tabla 19

Modelo de Competencias del Maestro AICLE – Resultados del estudio bibliográfico (modelos nacionales y europeos) y del grupo de discusión

DIMENSIÓN	SUBDIMENSIÓN	COMPETENCIA	SUBCOMPETENCIA	
1. Lengua	1. Lengua	1.1. Competencia lingüística en L1		
		1.2. Competencia lingüística en lengua extranjera		
		1.3. Competencia comunicativa oral en lengua extranjera		
		1.4. Capacidad de usar la lengua extranjera para transmitir los contenidos de las ANL		
		1.5. Capacidad para reflexionar sobre el proceso de aprendizaje lingüístico		
2. Metodología	2.1. Capacidad para diseñar un currículum AICLE	2.1.1. Capacidad para integrar lengua, contenido y estrategias de aprendizaje		
		2.1.2. Capacidad para adaptar el componente lingüístico en la elaboración de actividades ANL		
		2.1.3. Capacidad para utilizar los patrones culturales del país/países de la lengua extranjera		
	2.2. Competencia pedagógica en enseñanza de lengua extranjera	2.2. Competencia pedagógica en enseñanza de lengua extranjera		
	2.3. Competencia pedagógica específica en el ANL	2.3. Competencia pedagógica específica en el ANL		
	2.4. Selección, adaptación, elaboración y evaluación de materiales	2.4. Selección, adaptación, elaboración y evaluación de materiales		
	2.5. Capacidad para diseñar tareas	2.5. Capacidad para diseñar tareas		
	2.6. Estrategias de enseñanza	2.6.1. Enfoque comunicativo		2.6.1.1. Comunicación en lengua extranjera
				2.6.1.2. Generación de ambientes bilingües
				2.6.1.3. Potenciar la comunicación intercultural
		2.6.2. Capacidad para utilizar el aprendizaje por descubrimiento		
		2.6.3. Capacidad para utilizar una metodología activa		
		2.6.4. Capacidad para motivar al alumnado		
2.6.5. Generar en el alumnado la capacidad de aprender a aprender				
2.6.6. Capacidad para fomentar la creatividad en el alumnado				
2.6.7. Capacidad para desarrollar en el alumnado el aprendizaje cooperativo				
2.6.8. Capacidad para desarrollar en el alumnado el pensamiento crítico				

Tabla 19 (cont.)

Modelo de Competencias del Maestro AICLE – Resultados del estudio bibliográfico (modelos nacionales y europeos) y del grupo de discusión

DIMENSIÓN	SUBDIMENSIÓN	COMPETENCIA	SUBCOMPETENCIA
3. Destrezas personales	3. Destrezas personales	3.1. Trabajo en equipo	
		3.2. Empatía	
		3.3. Asertividad	
		3.4. Motivación personal	
		3.5. Flexibilidad	
		3.6. Creatividad	
		3.7. Innovación	
		3.8. Capacidad para crear y mantener una red exterior de contactos con los que trabajar conjuntamente	
4. Tratamiento de la diversidad	4. Tratamiento de la diversidad	4.1. Adaptación y creación de materiales específicos para el alumnado.	
		4.2. Utilización de recursos y participación de profesionales específicos para el alumnado	
		4.3. Estrategias metodológicas para el tratamiento de la diversidad	
		4.4. Capacidad para transmitir al alumnado la diversidad cultural, tanto local como global	
5. Evaluación	5.1. Evaluación del alumnado	5.1.1. Capacidad para diseñar, seleccionar e implementar herramientas de evaluación	
		5.1.2. Capacidad para elaborar criterios de evaluación de forma consensuada (atendiendo al contenido del ANL y teniendo en consideración los contenidos lingüísticos)	
		5.1.3. Capacidad para fomentar la autoevaluación del alumnado a través del PEL	
	5.2. Evaluación del profesorado	5.2.1. Capacidad de autoevaluación del profesorado	
	6. Herramientas para la mejora de la calidad docente	6. Herramientas para la mejora de la calidad docente	
6.2. Investigación			
6.3. Uso y dominio de las TIC			

Es destacable señalar que la denominación de las dimensiones, así como su cantidad, se mantiene desde el estudio documental elaborado en la primera fase de esta investigación, no así la configuración del número de competencias que describen cada una de ellas. La tabla 20 muestra los cambios sufridos hasta este momento por el modelo competencial profesionalizador del maestro de educación bilingüe, donde se percibe que las modificaciones más significativas realizadas hasta el momento se refieren a las dimensiones “lengua” y “metodología”, en tanto han sufrido inclusión de nuevas competencias, así como una reordenación interna de las mismas para su mejor entendimiento.

Tabla 20

Competencias de los modelos a partir del grupo de discusión y el estudio documental

Dimensiones	GD	GD + Mod. Nacionales	GD + Mod. Nacionales + Mod. Europeos
1. Lengua	3	4	5
2. Metodología en base a modalidad de educación bilingüe	10	13	17
3. Destrezas personales	7	8	8
4. Tratamiento de la diversidad	4	4	4
5. Evaluación	5	4	4
6. Herramientas para la mejora de la calidad docente	3	3	3
Total	32	36	41

4.1.3. Subfase 3: Taxonomía de Competencias del Maestro de Educación Bilingüe sometida a Juicio de Fiabilidad y Validez por parte de expertos

El producto final de las fases anteriores ha sido de elaboración propia, por lo que es preciso que sea validado mediante algún procedimiento metodológico adecuado. Se entiende por validez “el grado en que la medida refleja con exactitud el rasgo, característica o dimensión que se pretende medir” (Arnal, Rincón, Latorre y Sans, 1995, p. 74). En definitiva, la validez se refiere a lo que la prueba mide y esta puede ser de diversos tipos en función del objetivo perseguido. En este caso, se aplicó la validez de contenido en el sentido de que ésta, tal y como afirma Pérez Juste (1986, p. 227), “determina el grado en que cada una de las personas que realizan una misma prueba posee el rasgo definido por la misma”, lo que implica la posesión de una dimensión de carácter teórico más que empírico.

4.1.3.1. Método de recolección y análisis

Dado que el objetivo de esta fase primera del estudio fue elaborar un compendio de competencias profesionales del maestro de educación bilingüe a partir de los modelos teóricos analizados, haciendo alusión a la opinión manifestada por docentes de educación bilingüe tras su participación en un grupo de discusión y tomando como referencia los resultados del análisis comparativo efectuado entre ambos procedimientos, el modelo competencial resultante fue sometido a validación por parte de un grupo de especialistas en fomento del plurilingüismo en educación.

El procedimiento empleado fue un juicio de expertos (Ruiz, 2002), debido a que más allá de expresar de modo cuantitativo mediante un índice o coeficiente, este se estima mediante un juicio generalmente subjetivo o intersubjetivo de expertos en la materia objeto de la investigación.

La importancia y el valor que puede aportar un grupo de expertos para dar consistencia y solidez a un modelo competencial como el que se diseñó en esta investigación genera la necesidad de establecer unos criterios de selección que persigan tanto la calidad como el volumen de la información a obtener. Como criterio de selección principal se consideró que los miembros del grupo tuviesen un elevado grado de conocimiento sobre el tema de la investigación, en este caso generalizándolo a la enseñanza de lenguas extranjeras, y en la medida de lo posible contextualizando dicho proceso en educación bilingüe. Otro criterio importante ha sido el reconocido prestigio de los expertos, es decir, que sean consideradas figuras de referencia en el mundo de la enseñanza de lenguas extranjeras, en el mundo de la investigación en dicho campo, o en ambos. La experiencia contrastada junto con la categoría profesional han sido también dos criterios que se han establecido como decisivos a la hora de establecer el grupo al que se le solicitó sus aportaciones. Por último, se consideró interesante y de gran valor que existiese pluralidad en su procedencia académica, territorial y de género.

Tabla 21

Descripción del grupo de expertos y expertas

Número	Sexo	Titulación académica	Ámbito profesional	Lugar de trabajo
1	Hombre	Doctor en Filología Inglesa	Catedrático de Universidad	Córdoba
2	Hombre	Doctor en Filología Inglesa	Coordinador Proyecto Bilingüe IES	Córdoba
3	Mujer	Licenciada en Filología Inglesa	Asesora ámbito lingüístico Centro de Profesorado	Córdoba
4	Mujer	Doctora en Filología Hipánica	Profesora Titular de Universidad	Sevilla
5	Mujer	Licenciada en Historia del Arte	Coordinadora Proyecto Bilingüe CEIP	Córdoba
6	Mujer	Diplomada en Magisterio (Lengua Extranjera: Francés)	Responsable Provincial de Plurilingüismo	Córdoba
7	Mujer	Licenciada en Filología Inglesa	Asesora ámbito lingüístico Centro de Profesorado	Córdoba
8	Mujer	Diplomada en Magisterio (Lengua Extranjera: Inglés)	Asesora ámbito lingüístico Centro de Profesorado	Córdoba
9	Mujer	Doctora en Filología Inglesa	Profesora Contratada Doctora	Córdoba
10	Mujer	Doctora en Filología Inglesa	Profesora Titular de Universidad	Córdoba
11	Hombre	Doctor en Filología Inglesa	Coordinador Proyecto Bilingüe IES	Córdoba

El panel de valoración se configuró por 11 expertos cuyas características definitorias quedaron reflejadas en la tabla 21.

Tomando como referencia los trabajos de Skjong y Wenrworht (2000) y Escobar y Cuervo (2008), el proceso de análisis seguido consistió en proporcionar al grupo, vía correo electrónico, una invitación para cumplimentar un protocolo de evaluación de las competencias del maestro de educación bilingüe procedentes de la fase anterior del estudio, con la pretensión de establecer un perfil del docente de Educación Primaria especializado en este tipo de enseñanza (ver Anexo 2). El procedimiento consistió en la valoración de cada uno de los 28 elementos redactados expresando una puntuación numérica de 1 a 5 (el 1 indica mínima valoración y el 5 máxima valoración), en función de su pertinencia y su claridad, cuyo significado explicamos a continuación:

- **Pertinencia:** correspondencia entre el contenido del ítem y la dimensión para la cual va a ser utilizado.
- **Claridad:** grado en que el ítem está redactado de forma precisa, facilitando su comprensión por los sujetos encuestados.

Además, en un apartado denominado “Comentarios / Formulación alternativa” asociado a cada una de las seis dimensiones a evaluar, los expertos pudieron realizar sus aportaciones y sugerencias al respecto y plantear modos alternativos de formulación de aquellos elementos que consideraron inadecuados por su falta de claridad o pertinencia.

Por último, se pidió que aportaran una definición teórica de cada una de estas dimensiones de estudio y su idoneidad en el modelo de competencias presentado.

La información procedente de este instrumento se analizó a partir de técnicas estadísticas básicas de carácter cuantitativo y cualitativo, dependiendo en todo caso de la naturaleza de los datos recogidos.

El estudio de datos cuantitativos pretendió cuantificar los fenómenos con el fin de constatar relaciones y explicaciones causales para su generalización, justificando y contrastando hipótesis (Gibbs, 2002). Por esta razón se procedió, en primer lugar, a realizar un estudio descriptivo de los diferentes elementos propuestos con el objeto de descubrir irregularidades o características existentes en este conjunto de datos, así como para su organización interna. Se

comenzó a explorar los datos calculando su distribución de frecuencias, para continuar con la explicación de cómo se han distribuido a través del empleo de estadísticos de tendencia central como la media aritmética y medidas de dispersión como la desviación típica. Asimismo, y con el fin de obtener valores factibles de ser contrastados estadísticamente a partir de un grupo reducido de jueces, se obtuvo para cada elemento el coeficiente V de Aiken. Este estadístico permitió cuantificar la validez de contenido por criterio de jueces (Escorra, 1988), computándose como la razón de un dato obtenido sobre la suma máxima de la diferencia de los valores posibles, fluctuando entre 0 y 1, donde la proximidad a la unidad indica un mayor acuerdo entre los valores aportados por el grupo. Este puede ser calculado sobre las valoraciones de un conjunto de jueces con relación a un ítem o como las valoraciones de un juez respecto a un grupo de ítems. En este caso se eligió la valoración por ítem dentro de puntuaciones polinómicas de carácter valorativo a lo largo de una escala de cinco puntos (Aiken, 1980). Para su cálculo se empleó la fórmula de Penfield y Giacobbi (2004) que toma decisiones en base a un intervalo de confianza determinado por el equipo de investigación ($n.s.=.05$, criterio de Rodríguez, 2015) y permite la exclusión de aquellos ítems cuyo coeficiente sea inferior a $V=.50$ (criterio de Cicchetti, 1994).

Finalmente, la información recogida de carácter cualitativo sirvió para potenciar los datos resultantes del análisis anterior y definir desde una perspectiva experiencial las dimensiones de evaluación propuestas.

4.1.3.2. Resultados y discusión

A continuación, se muestran las valoraciones realizadas por el conjunto de expertos acerca de las diferentes dimensiones del modelo de competencias resultante de los procedimientos descritos en las subfases anteriores.

Valoración de la dimensión lengua

Son diversas las definiciones que el grupo de expertos aporta a esta dimensión, la cual es considerada *la más importante y su deficiencia es una de las causas por las cuales existe el elevado nivel de fracaso escolar en España*. Implica un *conocimiento teórico-práctico de las singularidades de la L1 y L2*, así como *un dominio efectivo de los recursos expresivos de la*

lengua materna y de la lengua extranjera (objeto y herramienta de aprendizaje en el aula bilingüe).

En definitiva, esta dimensión es entendida como un sistema de signos lingüísticos que facilitan la comunicación de información entre los seres humanos, tanto en lengua materna como en lenguas extranjeras.

Los datos de la tabla 22 muestran valores elevados en todos los casos al establecerse la pertinencia de las competencias que configuran esta dimensión, así como la claridad con la que han sido definidas. Por su parte, una mirada al coeficiente V de Aiken a partir de los parámetros estipulados con anterioridad, indica un alto consenso en las respuestas aportadas por el grupo de expertos en todos y cada uno de los elementos que configuran esta dimensión (valores $V > .50$) tanto en el criterio de pertinencia como en el criterio de claridad.

Tabla 22

Valoración de las competencias de la Dimensión Lengua

Elementos de valoración	Pertinencia			Claridad		
	Media	S_x	V	Media	S_x	V
1. Competencia lingüística en L1	4.82	0.405	.763	4.55	0.820	.709
2. Competencia lingüística en L2	4.73	0.467	.745	4.55	0.820	.709
3. Competencia comunicativa oral en L2	4.45	0.820	.691	4.80	0.632	.727
4. Capacidad de usar la L2 para transmitir los contenidos de las ANL	4.64	0.674	.727	4.73	0.647	.745
5. Capacidad para reflexionar sobre el proceso de aprendizaje lingüístico	4.36	0.809	.672	4.73	0.467	.745

Aun así, y a pesar de estas altas valoraciones en los dos procedimientos solicitados, han sido diversos los comentarios efectuados a las competencias cuyo propósito ha sido mejorar la construcción y descripción de esta primera dimensión. En un primer momento es destacable la opinión que emite un experto al argumentar que el elemento 2 (*Competencia lingüística en L2*) tiene un carácter tan general que ya asume en su enunciado al elemento 3 (*Competencia comunicativa oral en L2*). Por otro lado, hay quien considera que es preciso mejorar el enunciado de las competencias 1 y 2 completando su redacción con las palabras (...) *con el nivel suficiente para el desarrollo de un programa AICLE*.

Valoración de la dimensión metodología

El grupo de expertos consultado para dotar de validez a este protocolo ha aportado una serie de definiciones de lo que entienden por Metodología como elemento definitorio del trabajo del maestro de educación bilingüe. Ésta es entendida como *la forma en que se presentan los aprendizajes al alumnado*, lo que implica un *conocimiento y puesta en práctica de un amplio abanico de estrategias efectivas de enseñanza-aprendizaje, así como de técnicas, materiales (en distintos soportes, propios o de creación propia) y recursos propios del arte de enseñar una disciplina (en este caso, una lengua, ya sea materna o extranjera) con rigor y sistematicidad.*

Tabla 23

Valoración de las competencias de la Dimensión Metodología

Dimensión: Metodología		Pertinencia			Claridad			
		Media	S _x	V	Media	S _x	V	
6. Capacidad para diseñar un currículum AICLE	6.1. Capacidad para integrar lengua. contenido y estrategias de aprendizaje	4.64	0.505	.727	4.91	0.302	.781	
	6.2. Capacidad para adaptar el componente lingüístico en la elaboración de actividades ANL	4.73	0.467	.745	4.64	0.674	.727	
	6.3. Capacidad para utilizar los patrones culturales del país/países de la L2	4.55	0.688	.709	4.55	0.688	.709	
7.	Competencia pedagógica en enseñanza de la lengua extranjera	4.36	0.809	.672	4.64	0.809	.727	
8.	Competencia pedagógica específica en el ANL	4.55	0.688	.709	4.73	0.647	.745	
9.	Capacidad para seleccionar. adaptar. elaborar y evaluar materiales	4.64	0.505	.727	4.73	0.647	.745	
10.	Capacidad para diseñar tareas	4.67	0.500	.672	4.60	0.966	.691	
11. Estrategias de enseñanza	11.1. Enfoque comunicativo	11.1.1. Capacidad para potenciar la comunicación en L2	4.82	0.405	.763	4.91	0.302	.781
		11.1.2. Capacidad para generar ambientes bilingües	4.27	0.905	.654	4.36	0.924	.672
		11.1.3. Capacidad para potenciar la comunicación intercultural	4.82	0.405	.763	4.82	0.405	.763
	11.2.	Capacidad para utilizar el aprendizaje por descubrimiento	4.55	0.820	.709	4.91	0.302	.781
	11.3.	Capacidad para utilizar una metodología activa	4.55	0.820	.709	4.82	0.603	.763
	11.4.	Capacidad para motivar al alumnado	4.64	0.674	.727	5.00	0.000	.800
	11.5.	Capacidad para generar en el alumnado la habilidad de aprender a aprender	4.55	0.820	.709	4.73	0.647	.745
	11.6.	Capacidad para fomentar la creatividad en el alumnado	4.45	0.820	.691	4.73	0.647	.745
	11.7.	Capacidad para desarrollar en el alumnado el aprendizaje cooperativo	4.18	1.079	.636	4.73	0.905	.745
	11.8.	Capacidad para desarrollar en el alumnado el pensamiento crítico	4.45	0.688	.691	4.91	0.302	.781

Como en el caso anterior, las valoraciones medias aportadas tanto a la pertinencia de la competencia para ser incluidas en la dimensión correspondiente como la claridad en su

formulación son considerables (ver tabla 23). Asimismo, los valores del coeficiente V de Aiken reflejan un alto consenso en las opiniones vertidas para cada uno de los ítems por parte del panel de personas expertas.

A pesar de ello, son varias las voces encontradas que solicitan pequeñas reformas en esta segunda dimensión para una mejor configuración de esta. Una de ellas indica que la *Capacidad para generar en el alumnado la habilidad de aprender a aprender* es común a todos los profesionales de la educación. Es destacable la necesidad argumentada de definir con propiedad los indicadores y las herramientas de valoración de la competencia *Capacidad para motivar al alumnado*, debido a las dificultades que entraña su evaluación. Asimismo, otros expertos establecen que el aprendizaje por descubrimiento lleva implícita la competencia de aprender a aprender, así como la amplitud que supone la denominación de la subdimensión *Enfoque comunicativo* para la presencia únicamente de tres competencias profesionales.

Valoración de la dimensión destrezas personales

Se considera que un maestro de educación bilingüe ha de poseer una serie de destrezas personales que faciliten el desarrollo de su labor profesional. En este sentido, estas destrezas son entendidas por los expertos como un *conjunto de herramientas (capacidades, conductas, estrategias y habilidades) tanto de carácter personal como profesional y social, que utiliza el docente para que un alumno aprenda*.

Las diferentes destrezas propuestas han sido valoradas como pertinentes y claras (ver tabla 24). Los datos del coeficiente V de Aiken confirman estas aseveraciones, al mostrar un valor elevado de concordancia entre los miembros del panel y la respuesta media emitida.

A pesar de ello, se entiende que este conjunto de competencias estaría incompleto sin la inclusión de elementos que se consideran por los expertos de relevancia en esta dimensión como el desarrollo afectivo social.

Tabla 24

Valoración de las competencias de la Dimensión Destrezas Personales

Elementos de valoración	Pertinencia			Claridad		
	Media	S _x	V	Media	S _x	V
12. Capacidad para trabajar en equipo	4.55	0.688	.709	4.82	0.405	.763
13. Empatía	4.45	0.820	.691	4.45	0.688	.691
14. Asertividad	4.45	0.820	.691	4.64	0.674	.727
15. Motivación	4.64	0.505	.727	4.73	0.467	.745
16. Flexibilidad	4.50	0.707	.672	4.50	0.972	.672
17. Creatividad	4.55	0.688	.709	4.64	0.674	.727
18. Capacidad para innovar	4.64	0.674	.727	4.73	0.647	.745
19. Capacidad para crear y mantener una red exterior de contactos con los que trabajar conjuntamente	4.64	0.674	.727	4.73	0.647	.745

Valoración de la dimensión tratamiento de la diversidad

Considerada por los expertos una dimensión de relevancia dentro del conjunto de competencias a valorar, argumentan que es una *forma de trabajo imprescindible en la enseñanza*. Implica una *adaptación de los contenidos exigibles a las capacidades del alumnado*, en especial *atención a sus peculiaridades, características y necesidades*. Requiere, por lo tanto, de la *movilización de estrategias, recursos y materiales diversos para atender con éxito la heterogeneidad (en necesidades, intereses, estilos y ritmos de aprendizaje) del alumnado en los procesos de enseñanza-aprendizaje que acontecen en el aula*.

Una mirada a los datos de la tabla 25 refleja las altas valoraciones aportadas a la pertinencia de los elementos constitutivos de esta dimensión. Por su parte, la formulación de los mismos es lo suficientemente clara como para mantenerse, no sin hacer una pequeña apreciación del elemento 21 la cual, a pesar de la alta valoración que han aportado los expertos, requiere una formulación que clarifique más su pretensión y evite ambigüedades. Asimismo, se señala la posibilidad de incorporar en la redacción de los elementos 20 y 21 la frase "...que necesita un tipo de atención particular/especial". Es preciso señalar el alto consenso vertido por todas las personas expertas que configuran este panel, quienes han mostrado un elevado nivel de consenso a tenor de los valores de los coeficientes V de Aiken en todos los elementos considerados en los dos criterios de evaluación esgrimidos.

Tabla 25

Valoración de las competencias de la Dimensión Tratamiento de la Diversidad

Elementos de valoración	Pertinencia			Claridad		
	Media	S _x	V	Media	S _x	V
20. Capacidad para adaptar y crear materiales específicos para el alumnado	4.45	0.688	.691	4.73	0.467	.745
21. Capacidad para utilizar recursos y trabajar con profesionales específicos para el alumnado	4.50	0.707	.672	4.09	1.300	.618
22. Capacidad para diseñar e implementar estrategias metodológicas para el tratamiento de la diversidad	4.55	0.934	.709	4.73	0.647	.745
23. Capacidad para transmitir al alumnado la diversidad cultural. tanto local como global	4.45	1.214	.691	5.00	0.000	.800

Valoración de la dimensión evaluación

Se entiende por evaluación, tal y como lo plantean los expertos, un *proceso sistemático, diseñado intencional y técnicamente, de recogida de información, que ha de ser valorada mediante la aplicación de criterios, herramientas y recursos manejados por el docente, como base para la posterior toma de decisiones de mejora, tanto para el alumnado como para el propio docente. Es por lo tanto entendida esta dimensión como el segundo pilar de estas competencias tras lo contemplado en la Dimensión Lengua. En definitiva, supone la constatación de la valoración de las capacidades adquiridas por el alumnado en el proceso de enseñanza-aprendizaje.*

Los datos aportados por la tabla 26 indican que tanto la subdimensión relativa a la evaluación del alumnado como del profesorado han conseguido altos valores de pertinencia y claridad para configurarse como elementos constitutivos de esta dimensión, manifestación comprobada observando valores del coeficiente V de Aiken superiores a .50 en ambos criterios para todas los elementos objeto de juicio, lo que verifica un alto nivel de consenso entre las respuestas emitidas para cada elemento. Asimismo, es interesante la observación aportada al considerar, dentro de la competencia 24.1 que existen, además de los criterios y herramientas de evaluación, estrategias y modalidades diversas de evaluación (autoevaluación, coevaluación, etc.).

Tabla 26

Valoración de las competencias de la Dimensión Evaluación

Elementos de valoración	Pertinencia			Claridad			
	Media	S _x	V	Media	S _x	V	
24. del alumnado	24.1. Capacidad para diseñar, seleccionar e implementar herramientas de evaluación	4.82	0.405	.763	4.91	0.302	.781
	24.2. Capacidad para elaborar criterios de evaluación de forma consensuada (atendiendo al contenido del ANL y teniendo en consideración los contenidos lingüísticos)	4.45	0.820	.691	4.82	0.405	.763
	24.3. Capacidad para fomentar la autoevaluación del alumnado a través del PEL	4.55	0.688	.709	4.82	0.405	.763
25. del prof.	25.1. Capacidad de autoevaluación del profesorado	4.45	0.820	.691	4.73	0.647	.745

Valoración de la dimensión herramientas para la mejora de la calidad docente

La relevancia que los expertos otorgan a esta dimensión radica en la consideración de esta como de utilidad para *conseguir un aprendizaje en sentido amplio*. Se define, desde su percepción, como un *conjunto de elementos y recursos, tanto personales como materiales, que hacen que el docente evolucione hacia la “perfección”*. Abarca desde las didácticas específicas de las distintas áreas, materias o disciplinas del currículum, hasta aspectos de carácter transversal como el manejo didáctico de las TIC en el aula, el aprendizaje autodidacta del profesorado en los procesos de autoformación (grupos de trabajo, proyectos de formación en centros, proyectos de investigación e innovación educativa), la coeducación, la educación en valores, para la paz y la igualdad.

Las diferentes competencias incorporadas en esta dimensión se consideran pertinentes para formar parte de esta y con una formulación que indica claridad, con altos niveles de consenso reflejados por los valores en el coeficiente V de Aiken (ver tabla 27).

Tabla 27

Valoración de las competencias de la Dimensión Herramientas para la Mejora de la Calidad Docente

Elementos de valoración	Pertinencia			Claridad		
	Media	S _x	V	Media	S _x	V
26. Aprendizaje a lo largo de la vida	4.73	0.647	.745	4.73	0.647	.745
27. Capacidad de investigación	4.36	1.027	.672	4.45	1.036	.691
28. Uso y dominio de las TIC	4.73	0.467	.745	4.91	0.302	.781

Sin embargo, surgen comentarios de interés que pueden optimizar la estructura interna de esta dimensión, así como su comprensión. En primer lugar, añaden como nueva competencia la

participación en redes reales y virtuales con otros docentes. Seguidamente, sugieren la explicitación del enunciado de las competencias 26 y 27 en los siguientes términos: 26. “predisposición/actitud favorable/ al aprendizaje... / 27. “... de investigación, como mecanismo de mejora de la práctica docente”. Por último, consideran interesante especificar qué herramientas TIC es preciso usar y dominar, así como la incorporación en su definición del texto “...y aplicación didáctica en el aula”.

Modelo resultante del procedimiento de valoración de expertos

El modelo resultante de la investigación aquí realizada está formado por un total de 6 dimensiones definitorias de las 41 competencias que constituyen el perfil del maestro de educación bilingüe (ver tabla 28). Comporta una definición de las dimensiones a partir de las aportaciones realizadas por los expertos y cuya finalidad es clarificar el significado de estas y de sus competencias. Estas han quedado definidas del siguiente modo:

1. *Lengua*: Conocimiento teórico-práctico de las singularidades de la lengua materna y la lengua extranjera, así como un dominio efectivo de los recursos expresivos de ambas.
2. *Metodología*: Estrategias de presentación de los aprendizajes al alumnado, lo que implica un conocimiento y puesta en práctica de un amplio abanico de estrategias efectivas de enseñanza-aprendizaje, así como de técnicas, materiales (en distintos soportes, propios o de creación propia) y recursos propios del arte de enseñar una disciplina con rigor y sistematicidad.
3. *Destrezas personales*: Conjunto de herramientas (capacidades, conductas, estrategias y habilidades) tanto de carácter personal como profesional y social, que utiliza el docente para que un alumno aprenda.
4. *Tratamiento de la diversidad*: Movilización de estrategias, recursos y materiales diversos para atender con éxito la heterogeneidad (en necesidades, intereses, estilos y ritmos de aprendizaje) del alumnado en los procesos de enseñanza-aprendizaje que acontecen en el aula.

5. *Evaluación*: Proceso sistemático, diseñado intencional y técnicamente, de recogida de información, que ha de ser valorada mediante la aplicación de criterios, herramientas y recursos manejados por el docente, como base para la posterior toma de decisiones de mejora, tanto para el alumnado como para el propio docente.
6. *Herramientas para la mejora de la calidad docente*: Conjunto de elementos y recursos, tanto personales como materiales, que hacen que el docente evolucione hacia la “perfección”. Abarca desde las didácticas específicas de las distintas áreas, materias o disciplinas del currículum, hasta aspectos de carácter transversal como el manejo didáctico de las TIC en el aula, el aprendizaje autodidacta del profesorado en los procesos de autoformación (grupos de trabajo, proyectos de formación en centros, proyectos de investigación e innovación educativa), la coeducación, la educación en valores, para la paz y la igualdad.

Por su parte, el uso de subdimensiones ayudó a depurar y clasificar el alto volumen de competencias aportado por la investigación.

El modelo aquí ofrecido es fruto del análisis con herramientas específicas de la combinación de estudios teóricos con las aportaciones de profesionales y expertos. Atendiendo a que la figura del maestro de educación bilingüe es una combinación de labores anteriores como la enseñanza primaria y la enseñanza de lenguas extranjeras, con nuevas actuaciones, lo que se observa en el producto final es la aparición de nuevas competencias junto con el refuerzo de algunas ya existentes, pero que se consideran de mayor relevancia para un profesional de estas características.

Fruto de este modelo nos encontramos con un docente que además de poseer una elevada competencia lingüística tanto en la lengua madre como en la extranjera, es capaz de transmitir los contenidos de las áreas no lingüísticas en esa lengua extranjera.

Como se puede observar en la tabla 28, la metodología es de los factores más relevantes y discutidos a lo largo de toda la investigación. El maestro de educación bilingüe, además de poseer la capacidad típica atribuida al profesorado de lenguas extranjeras para utilizar un enfoque comunicativo, y de las capacidades del profesorado de Primaria en general para motivar, fomentar la creatividad, desarrollar en el alumnado el pensamiento cooperativo y

crítico, etc., ha de tener una serie de capacidades más específicas de su labor o perfil, como son el diseño de un currículum AICLE que integre lengua, contenido y estrategias, o la capacidad para seleccionar, adaptar, elaborar y evaluar materiales.

A nivel de destrezas personales se requiere del profesional de la educación primaria bilingüe, aparte de una capacidad de trabajo en equipo, motivación, creatividad o innovación, la capacidad para crear y mantener una red exterior de contactos con los que trabajar conjuntamente.

El tratamiento de la diversidad sigue siendo un elemento de elevada importancia y resalta en entornos de educación bilingüe, la capacidad para transmitir al alumnado la diversidad cultural, tanto local como global.

Las capacidades de evaluación y autoevaluación del profesorado y alumnado son un fiel reflejo de las posibilidades de mejora que reporta un enfoque de innovación educativa como lo es CLIL. Destaca el fomento de herramientas de autoevaluación del alumnado como las creadas por la Unión Europea, el Portfolio Europeo de las Lenguas (PEL).

Por último, la mejora de la calidad docente viene determinada por la capacidad del docente de continuar con su formación, el uso y dominio de las TIC, y llevar a cabo procesos de investigación.

El perfil del maestro de educación bilingüe aquí propuesto, más que un modelo del que partir, se pretende que se vea como el punto al que el profesorado debe llegar mediante planes de formación, experiencia y espíritu de mejora.

Tabla 28

Modelo de competencias del maestro de educación bilingüe

DIMENSIÓN	SUBDIMENSIÓN	COMPETENCIA	
1. Lengua	1. Lengua	1.1. Competencia lingüística en L1 (nivel C2)	
		1.2. Competencia lingüística en lengua extranjera (nivel B2-C1)	
		1.3. Capacidad de usar la lengua extranjera para transmitir los contenidos de las ANL	
		1.4. Capacidad para reflexionar sobre el proceso de aprendizaje lingüístico	
2. Metodología	2.1. Capacidad para diseñar un currículum AICLE	2.1.1. Capacidad para integrar lengua, contenido y estrategias de aprendizaje	
		2.1.2. Capacidad para adaptar el componente lingüístico en la elaboración de actividades ANL	
		2.1.3. Capacidad para utilizar los patrones culturales del país/países de la lengua extranjera	
		2.2. Competencia pedagógica en enseñanza de lenguas extranjeras	
	2.3. Competencia pedagógica específica en el ANL		
	2.4. Selección, adaptación, elaboración y evaluación de materiales		
	2.5. Capacidad para diseñar tareas		
	2.6. Estrategias de enseñanza	2.6.1. Enfoque que com	2.6.1.1. Capacidad para potenciar la comunicación en L2
			2.6.1.2. Capacidad para generar ambientes bilingües
			2.6.1.3. Capacidad para potenciar la comunicación intercultural
		2.6.2. Capacidad para utilizar el aprendizaje por descubrimiento	
		2.6.3. Capacidad para utilizar una metodología activa	
		2.6.4. Capacidad para motivar al alumnado	
2.6.5. Capacidad para generar en el alumnado la capacidad de aprender a aprender			
2.6.6. Capacidad para fomentar la creatividad en el alumnado			
2.6.7. Capacidad para desarrollar en el alumnado el aprendizaje cooperativo			
2.6.8. Capacidad para desarrollar en el alumnado el pensamiento crítico			
3. Destrezas personales	3. Destrezas personales	3.1. Capacidad para trabajar en equipo	
		3.2. Empatía	
		3.3. Asertividad	
		3.4. Motivación personal	
		3.5. Flexibilidad	
		3.6. Creatividad	
		3.7. Innovación	
		3.8. Capacidad para crear y mantener una red exterior de contactos con los que trabajar conjuntamente	
		3.9. Inteligencia emocional	
4. Tratamiento de la diversidad	4. Tratamiento de la diversidad	4.1. Capacidad para adaptar y crear materiales específicos para el alumnado	
		4.2. Capacidad para utilizar recursos específicos para el alumnado	
		4.3. Capacidad para trabajar con profesionales específicos para el alumnado	
		4.4. Capacidad para utilizar estrategias metodológicas para el tratamiento de la diversidad	
		4.5. Capacidad para transmitir al alumnado la diversidad cultural, tanto local como global	
5. Evaluación	5.1. Evaluación del alumnado	5.1.1. Capacidad para diseñar, seleccionar e implementar herramientas de evaluación	
		5.1.2. Capacidad para elaborar criterios de evaluación de forma consensuada (atendiendo al contenido del ANL y teniendo en consideración los contenidos lingüísticos)	
		5.1.3. Capacidad para fomentar la autoevaluación del alumnado a través del PEL	
	5.2. Evaluación del profesorado	5.2.1. Capacidad de autoevaluación del profesorado	
6. Herramientas para la mejora de la calidad docente	6. Herramientas para la mejora de la calidad docente	6.1. Aprendizaje a lo largo de la vida	
		6.2. Capacidad de investigación	
		6.3. Uso y dominio de las TIC	

4.1.4. Subfase 4: Modelo de Competencias del Maestro de Educación Bilingüe contextualizado en la Comunidad Autónoma de Andalucía

El resultado obtenido hasta este punto de la investigación proporcionó un modelo de competencias que compilaba información procedente de distintos documentos de carácter nacional e internacional, percepciones de profesorado de educación bilingüe y valoraciones y opiniones de expertos en la materia. Este procedimiento de estudio le confirió al conjunto de competencias aquí presentado el alcance europeo y nacional de contextualización que se persiguió en un primer momento.

Una vez se logró este macro nivel de contextualización del trabajo, se procedió a la adaptación del modelo al entorno específico donde se enmarcaba esta investigación y la labor diaria del investigador, la educación pública en la comunidad autónoma de Andalucía. Para ello, se partió de los elementos clave reflejados en los documentos sobre los que se asienta la educación bilingüe en Andalucía:

1. La incorporación de la lengua extranjera a la labor docente del profesorado de educación primaria (Artículo 7.1.b. de la Orden de 28/06/2011) es el principal elemento definitorio de lo que se entiende por educación bilingüe, y que impregna todo el proceso educativo: *Los centros bilingües deberán reunir los siguientes requisitos: Disponer de profesorado acreditado en el nivel B2, C1 o C2 del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas, para impartir las áreas, materias o módulos profesionales en la lengua extranjera de la enseñanza bilingüe.*
2. Para poder contextualizar el modelo, se hace obligatorio tomar como referencia la normativa que regula la educación bilingüe en Andalucía: Orden 28 de junio de 2011 – capítulo III e Instrucción 7/2020 de 8 de junio.
3. Por último, es igualmente imprescindible contrastar el modelo con las características clave atribuidas al enfoque de enseñanza AICLE utilizado en la enseñanza bilingüe en Andalucía (Mehisto, Marsh y Frigols, 2008). El artículo 9.1 de la Orden de 28/06/2011 establece que, sin perjuicio de su autonomía pedagógica, los centros bilingües se dotarán de un modelo metodológico, curricular y organizativo que contenga los principios del aprendizaje integrado de contenidos y lengua extranjera (AICLE). Esto lleva a entender que las

características clave atribuidas al enfoque de enseñanza AICLE de Mehisto, Marsh y Frigols (2008) han de servir de referente para el diseño del modelo contextualizado en la Junta de Andalucía que aquí se persigue.

4.1.4.1. Método de recolección y análisis

El proceso de adaptación a la educación pública en la comunidad autónoma de Andalucía del modelo hasta aquí identificado de competencias del maestro de educación bilingüe se llevó a cabo en tres momentos atendiendo a los tres elementos claves identificados: incorporación de la lengua extranjera al proceso de enseñanza de ANL, normativa en educación bilingüe, y características del enfoque pedagógico AICLE. En el primero se identificaron las competencias que hacen referencia explícita a la incorporación de la lengua extranjera a la labor del docente de educación primaria. En el segundo, el objetivo fue garantizar que todas las características del enfoque metodológico de la enseñanza bilingüe derivadas de la normativa de la Junta de Andalucía se encontrasen reflejadas en el modelo final. En el último, el objetivo fue garantizar que todas las características clave del enfoque pedagógico AICLE identificadas por Mehisto, Marsh y Frigols en 2008 se encontrasen reflejadas en el modelo final.

Las órdenes e instrucciones que regulan las políticas educativas ya sean de carácter internacional o nacional, así como los referentes teóricos que justifican las prácticas pedagógicas aconsejadas por las instituciones competentes en el desarrollo en materia educativa en las distintas regiones españolas, son elementos imprescindibles a la hora de contextualizar las intervenciones que se llevan a cabo en el día a día del aula.

En el estudio detallado de la normativa de la Junta de Andalucía que regula la educación bilingüe (Orden 28 de junio de 2011 – capítulo III e Instrucción 7/2020 de 8 de junio) hallamos las siguientes características que se han tomado como referencia para la depuración del modelo de competencias docentes obtenidos en la fase previa de la investigación:

1. Diseño de estrategias que propicien el aprendizaje de contenidos en lengua extranjera.
2. Diseño de tareas comunicativas de aprendizaje que se implementarán en el aula para contribuir a que el alumnado pueda dominar las destrezas básicas de la competencia lingüística, tanto orales como escritas.

3. Fomento de la reflexión sobre el aprendizaje a través del uso del Portfolio Europeo de las Lenguas (PEL).
4. Inclusión del principio de competencia lingüística del alumnado para el desarrollo de las competencias básicas.
5. Incorporación de actividades comunicativas en todas las lenguas que fomenten el desarrollo de las destrezas básicas en cada una de las lenguas impartidas en el centro.
6. Establecimiento de vínculos entre las distintas lenguas, unificar la terminología lingüística y los planteamientos metodológicos basados en un enfoque comunicativo.
7. Evaluación de la competencia lingüística en las ANL en base a las cinco destrezas comunicativas establecidas en el MCERL (escuchar, hablar, conversar, leer y escribir).
8. Integración de contenidos de las ANL en la evaluación de la competencia lingüística en L2.
9. Desarrollo de procesos cognitivos.
10. Fomento del trabajo cooperativo.
11. Fomento del aprendizaje autónomo.
12. Desarrollo de la competencia de aprender a aprender.
13. Fomento del pensamiento crítico.
14. Puesta en práctica de metodologías activas en consonancia con el enfoque orientado a la acción adoptado en el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas.
15. Propuesta de actividades abiertas, lúdicas y creativas, tanto orales como escritas, además de tareas integradas interdisciplinares que impliquen la elaboración de un producto final relevante vinculado a la vida real que requiera el uso de las nuevas tecnologías.

En los estudios iniciales sobre la metodología de enseñanza bilingüe AICLE llevados a cabo por Mehisto, Marsh y Frigols en 2008, estos identificaron 30 características clave que han servido de referencia para el diseño de intervenciones en el aula bilingüe y de numerosas investigaciones. Estas características se agrupan en torno a 6 principios pedagógicos fundamentales: un enfoque de enseñanza múltiple, la creación de un entorno de enseñanza seguro y enriquecedor, la búsqueda de autenticidad en los procesos de aprendizaje, el desarrollo de un aprendizaje activo, el principio de andamiaje y el aprendizaje cooperativo.

A continuación, se muestran las características asociadas a cada principio pedagógico:

Enfoque múltiple

31. apoyo del aprendizaje de idiomas en las clases de contenido

32. apoyo del aprendizaje de contenido en las clases de idiomas
33. integración de varias áreas
34. organización del aprendizaje a través de temas transversales y proyectos
35. apoyo de la reflexión en el proceso de aprendizaje

Clima de aprendizaje seguro y enriquecedor

36. uso de actividades y discursos rutinarios
37. exhibición del lenguaje y contenido de aprendizaje por toda la clase
38. desarrollo de la confianza del alumnado para experimentar con la lengua y el contenido
39. uso del trabajo por rincones
40. acceso guiado a materiales y entornos de aprendizaje auténticos
41. incremento de la conciencia lingüística del alumnado

Autenticidad

42. permiso al alumnado para requerir la ayuda lingüística que necesiten
43. maximización de la adaptación a los intereses del alumnado
44. presentación de forma regular de las conexiones existentes entre el aprendizaje y las vidas del alumnado
45. conexión con otros hablantes de la lengua extranjera estudiada
46. uso de materiales curriculares de los medios de comunicación y otras fuentes

Aprendizaje activo

47. tiempo de habla del alumnado mayor que el del profesorado
48. ayuda del alumnado a establecer los objetivos de contenido, lengua y destrezas de aprendizaje
49. evaluación por parte del alumnado del progreso en el logro de los objetivos del aprendizaje
50. favorecimiento del trabajo cooperativo
51. negociación del significado del lenguaje y el contenido con el alumnado
52. actuación del docente como facilitador

Andamiaje

53. construcción sobre la cimentación del conocimiento, destrezas, actitudes, intereses y experiencia existentes del alumnado
54. presentación de la información de forma sencilla

- 55. respuesta a diferentes estilos de aprendizaje
- 56. fomento de la creatividad y el pensamiento crítico
- 57. desafío al alumnado a avanzar en lugar de permanecer en la zona de confort

Aprendizaje cooperativo

- 58. planificación curricular en cooperación con profesorado AICLE y no AICLE
- 59. involucración de las familias en el proceso de aprendizaje AICLE y cómo apoyar al alumnado
- 60. involucración de la comunidad, empleados y autoridades locales

4.1.4.2. Resultados y discusión

En la siguiente tabla (ver tabla 29) podemos observar el proceso de depuración del modelo competencial inicial (Melara y González, 2016) presente en las tres primeras columnas. La siguiente identifica las competencias que hacen referencia explícita a la incorporación de la lengua extranjera a la labor del docente de educación primaria,

En las dos últimas columnas se ha incorporado junto a cada competencia el número de característica del enfoque pedagógico extraído de la normativa de la Junta de Andalucía con el que se ha relacionado, y el número de característica del enfoque pedagógico AICLE según Mehisto, Marsh y Frigols (2008) al que hace alusión.

Tabla 29

Resultados de la adaptación del modelo de competencias del maestro de educación bilingüe a la educación pública en la comunidad autónoma de Andalucía

Modelo Melara y González (2016)			Lengua extranjera	Normativa Junta Andalucía	Mehisto, Marsh y Frigols (2008)
Dimensión	Subdimensión	Competencia			
		1.1. Competencia lingüística en L1 (nivel C2)			
		1.2. Competencia lingüística en L2 (nivel B2-C1)	1.2. Competencia lingüística en L2 (nivel B2-C1)		
1. Lengua	1. Lengua	1.3. Capacidad de usar la L2 para transmitir los contenidos de las ANL	1.3. Capacidad de usar la L2 para transmitir los contenidos de las ANL	1.3. Capacidad de usar la L2 para transmitir los contenidos de las ANL (6)	
		1.4. Capacidad para reflexionar sobre el proceso de aprendizaje lingüístico	1.4. Capacidad para reflexionar sobre el proceso de aprendizaje lingüístico	1.4. Capacidad para reflexionar sobre el proceso de aprendizaje lingüístico (6)	

Tabla 29 (cont.)

Resultados de la adaptación del modelo de competencias del maestro de educación bilingüe a la educación pública en la comunidad autónoma de Andalucía

Modelo Melara y González (2016)		Lengua extranjera	Normativa Junta Andalucía	Mehisto, Marsh y Frigols (2008)	
Dimensión	Subdimensión				Competencia
2. Metodología	2.1. Capacidad para diseñar un currículum AICLE	2.1.1. Capacidad para integrar lengua, contenido y estrategias de aprendizaje	2.1.1. Capacidad para integrar lengua, contenido y estrategias de aprendizaje (1)	2.1.1. Capacidad para integrar lengua, contenido y estrategias de aprendizaje (1, 2)	
		2.1.2. Capacidad para adaptar el componente lingüístico en la elaboración de actividades ANL	2.1.2. Capacidad para adaptar el componente lingüístico en la elaboración de actividades ANL (1)	2.1.2. Capacidad para adaptar el componente lingüístico en la elaboración de actividades ANL (1)	
		2.1.3. Capacidad para utilizar los patrones culturales del país/países de la L2	2.1.3. Capacidad para utilizar los patrones culturales del país/países de la L2		
	2.2. Competencia pedagógica en enseñanza de lenguas extranjeras	2.2. Competencia pedagógica en enseñanza de lenguas extranjeras	2.2. Competencia pedagógica en enseñanza de lenguas extranjeras (4)	2.2. Competencia pedagógica en enseñanza de lenguas extranjeras (1)	
	2.3. Competencia pedagógica específica en el ANL				
	2.4. Selección, adaptación, elaboración y evaluación de materiales			2.4. Selección, adaptación, elaboración, uso y evaluación de materiales (16)	
	2.5. Capacidad para diseñar tareas		2.5. Capacidad para diseñar tareas comunicativas e interdisciplinares (2, 15)	2.5. Capacidad para diseñar tareas interdisciplinares (3)	
	2.6. Estrategias de enseñanza	2.6.1. Enfoque comunicativo	2.6.1.1. Capacidad para potenciar la comunicación en L2	2.6.1.1. Capacidad para potenciar la comunicación en L2 (2, 5, 6)	2.6.1.1. Capacidad para potenciar la comunicación en L2 (1, 6, 17)
			2.6.1.2. Capacidad para generar ambientes bilingües	2.6.1.2. Capacidad para generar ambientes bilingües (2, 5, 6)	2.6.1.2. Capacidad para generar ambientes bilingües (6, 15)
			2.6.1.3. Capacidad para potenciar la comunicación intercultural	2.6.1.3. Capacidad para potenciar la comunicación intercultural (2, 5, 6)	2.6.1.3. Capacidad para potenciar la comunicación intercultural (15)
2.6.2. Capacidad para utilizar el aprendizaje por descubrimiento					
2.6.3. Capacidad para utilizar una metodología activa			2.6.3. Capacidad para utilizar una metodología activa (14)	2.6.3. Capacidad para utilizar una metodología activa (9, 12, 17, 18, 19, 20, 21, 22)	
2.6.4. Capacidad para motivar al alumnado					
2.6.5. Capacidad para generar en el alumnado la capacidad de aprender a aprender		2.6.5. Capacidad para generar en el alumnado la capacidad de aprender a aprender (3, 12)	2.6.5. Capacidad para generar en el alumnado la capacidad de aprender a aprender (5, 18, 21)		

Tabla 29 (cont.)

Resultados de la adaptación del modelo de competencias del maestro de educación bilingüe a la educación pública en la comunidad autónoma de Andalucía

Modelo Melara y González (2016)			Lengua extranjera	Normativa Junta Andalucía	Mehisto, Marsh y Frigols (2008)
Dimensión	Subdimensión	Competencia			
2. Metodología	2.6. Estrategias de enseñanza	2.6.6. Capacidad para fomentar la creatividad en el alumnado	2.6.6. Capacidad para fomentar la creatividad en el alumnado (15)	2.6.6. Capacidad para fomentar la creatividad en el alumnado (26)	
		2.6.7. Capacidad para desarrollar en el alumnado el aprendizaje cooperativo	2.6.7. Capacidad para desarrollar en el alumnado el aprendizaje cooperativo (10)	2.6.7. Capacidad para desarrollar en el alumnado el aprendizaje cooperativo (20)	
		2.6.8. Capacidad para desarrollar en el alumnado el pensamiento crítico	2.6.8. Capacidad para desarrollar en el alumnado el pensamiento crítico (13)	2.6.8. Capacidad para desarrollar en el alumnado el pensamiento crítico (26)	
			2.6.9. Capacidad para desarrollar en el alumnado procesos cognitivos (9)	Capacidad para fomentar en el alumnado el aprendizaje por proyectos (4)	
				2.6.10. Capacidad para fomentar en el alumnado el aprendizaje autónomo (11)	Capacidad para desarrollar en el alumnado un aprendizaje significativo (13, 14, 23)
3. Destrezas personales	3. Destrezas personales	3.1. Capacidad para trabajar en equipo		3.1. Capacidad para trabajar en equipo (28, 29, 30)	
		3.2. Empatía			
		3.3. Asertividad			
		3.4. Motivación personal			
		3.5. Flexibilidad			
		3.6. Creatividad			
		3.7. Innovación			
		3.8. Capacidad para crear y mantener una red exterior de contactos con los que trabajar conjuntamente		3.8. Capacidad para crear y mantener una red local y exterior de contactos con los que trabajar conjuntamente (15, 30)	
		3.9. Inteligencia emocional			
4. Tratamiento de la diversidad	4. Tratamiento de la diversidad	4.1. Capacidad para adaptar y crear materiales específicos para el alumnado			
		4.2. Capacidad para utilizar recursos específicos para el alumnado			
		4.3. Capacidad para trabajar con profesionales específicos para el alumnado		4.3. Capacidad para trabajar con profesionales específicos de la educación bilingüe (12, 28)	
		4.4. Capacidad para utilizar estrategias metodológicas para el tratamiento de la diversidad			
		4.5. Capacidad para transmitir al alumnado la diversidad cultural, tanto local como global		4.5. Capacidad para transmitir al alumnado la diversidad cultural, tanto local como global (14, 15)	

Tabla 29 (cont.)

Resultados de la adaptación del modelo de competencias del maestro de educación bilingüe a la educación pública en la comunidad autónoma de Andalucía

Modelo Melara y González (2016)			Lengua extranjera	Normativa Junta Andalucía	Mehisto, Marsh y Frigols (2008)
Dimensión	Subdimensión	Competencia			
5. Evaluación	5.1. Evaluación del alumnado	5.1.1. Capacidad para diseñar, seleccionar e implementar herramientas de evaluación		5.1.1. Capacidad para diseñar, seleccionar e implementar herramientas que evalúen tanto el contenido de las ANL como la competencia lingüística (7,8)	
		5.1.2. Capacidad para elaborar criterios de evaluación de forma consensuada (atendiendo al contenido del ANL y teniendo en consideración los contenidos lingüísticos)	5.1.2. Capacidad para elaborar criterios de evaluación de forma consensuada (atendiendo al contenido del ANL y teniendo en consideración los contenidos lingüísticos)	5.1.2. Capacidad para elaborar criterios de evaluación de forma consensuada (atendiendo al contenido del ANL y teniendo en consideración los contenidos lingüísticos) (7, 8)	
		5.1.3. Capacidad para fomentar la autoevaluación del alumnado a través del PEL	5.1.3. Capacidad para fomentar la autoevaluación del alumnado a través del PEL	5.1.3. Capacidad para fomentar la autoevaluación del alumnado a través del PEL (3)	5.1.3. Capacidad para fomentar la autoevaluación del alumnado a través del PEL (19)
	5.2. Evaluación del profesorado	5.2.1. Capacidad de autoevaluación del profesorado			
6. Herramientas para la mejora de la calidad docente	6. Herramientas para la mejora de la calidad docente	6.1. Aprendizaje a lo largo de la vida			
		6.2. Capacidad de investigación			
		6.3. Uso y dominio de las TIC			

Tal y como se comentase previamente, el proceso de adaptación se llevó a cabo en tres momentos. En el primero se identificaron 12 competencias que hacen referencia explícita a la incorporación de la lengua extranjera a la labor del docente de educación primaria, y que se pueden observar en la columna *lengua extranjera*:

1. Competencia lingüística en *lengua extranjera* (nivel B2-C1).
2. Capacidad de usar la *lengua extranjera* para transmitir los contenidos de las ANL.
3. Capacidad para reflexionar sobre el proceso de *aprendizaje lingüístico*.
4. Capacidad para integrar *lengua*, contenido y estrategias de aprendizaje.
5. Capacidad para adaptar el *componente lingüístico* en la elaboración de actividades ANL.
6. Capacidad para utilizar los patrones culturales del país/países de la *lengua extranjera*.
7. Competencia pedagógica en enseñanza de *lenguas extranjeras*.
8. Capacidad para potenciar la comunicación en *lengua extranjera*.
9. Capacidad para generar ambientes *bilingües*.

10. Capacidad para potenciar la *comunicación* intercultural.
11. Capacidad para elaborar criterios de evaluación de forma consensuada (atendiendo al contenido del ANL y teniendo en consideración los *contenidos lingüísticos*).
12. Capacidad para fomentar la autoevaluación del alumnado a través del *PEL*.

A continuación, el objetivo fue garantizar que todas las características del enfoque pedagógico de enseñanza bilingüe derivadas de la normativa de la Junta de Andalucía se encontrasen reflejadas en el modelo final. Para ello ha sido necesario modificar dos de las competencias del modelo inicial:

- *Capacidad para diseñar tareas* se especificó en *capacidad para diseñar tareas comunicativas*.
- *Capacidad para diseñar, seleccionar e implementar herramientas de evaluación* quedó concretada en *capacidad para diseñar, seleccionar e implementar herramientas que evalúen tanto el contenido de las ANL como la competencia lingüística*.

E incorporar dos nuevas competencias que no se encontraban reflejadas:

- *Capacidad para desarrollar en el alumnado procesos cognitivos*.
- *Capacidad para fomentar en el alumnado el aprendizaje autónomo*.

Finalmente, el objetivo fue garantizar que todas las características clave del enfoque pedagógico AICLE identificadas por Mehisto, Marsh y Frigols en 2008 y encapsuladas en distintos bloques (enfoque múltiple, clima de aprendizaje seguro y enriquecedor, autenticidad, aprendizaje activo, andamiaje, aprendizaje cooperativo) se encontrasen reflejadas en el modelo final. Para ello ha sido necesario modificar la redacción de cuatro de las competencias del modelo inicial:

- *Selección, adaptación, elaboración y evaluación de materiales* se contextualizó como *selección, adaptación, elaboración, uso y evaluación de materiales AICLE*.
- *Capacidad para diseñar tareas comunicativas* quedó especificada como *capacidad para diseñar tareas comunicativas e interdisciplinares*.

- *Capacidad para crear y mantener una red exterior de contactos con los que trabajar conjuntamente se extendió a capacidad para crear y mantener una red local y exterior de contactos con los que trabajar conjuntamente.*
- *Capacidad para trabajar con profesionales específicos para el alumnado se adaptó como capacidad para trabajar con profesionales específicos de la educación bilingüe.*

E incorporar dos nuevas competencias que no se encontraban reflejadas:

- *Capacidad para fomentar en el alumnado el aprendizaje por proyectos.*
- *Capacidad para desarrollar en el alumnado un aprendizaje significativo.*

Depurado el modelo a partir de los elementos clave reflejados en los documentos sobre los que se asienta el enfoque pedagógico AICLE de la educación bilingüe en Andalucía, aquellas competencias específicas de la identidad del profesorado de educación primaria que imparte docencia curricular en una lengua extranjera han quedado reducidas a un total de 28 elementos agrupados en 5 dimensiones (ver tabla 30).

Atendiendo a que a la figura del docente de educación bilingüe se le otorgan una combinación de labores generales, como aquellas pertenecientes a la educación primaria, y específicas, como aquellas pertenecientes a la enseñanza de lenguas extranjeras, junto con una serie de nuevas actuaciones, lo que se observa en el modelo competencial final del docente de educación primaria bilingüe aquí propuesto es tanto la aparición de un conjunto de nuevas competencias como el refuerzo de algunas ya existentes, pero que se consideran de mayor relevancia para un profesional de estas características.

Tabla 30

Modelo de Competencias del Maestro de Educación Bilingüe contextualizado en la Comunidad Autónoma de Andalucía

DIMENSIÓN	SUBDIMENSIÓN	COMPETENCIA		
1. Lengua	1. Lengua	1.2. Competencia lingüística en lengua extranjera (nivel B2-C1)		
		1.3. Capacidad de usar la lengua extranjera para transmitir los contenidos de las ANL		
		1.4. Capacidad para reflexionar sobre el proceso de aprendizaje lingüístico		
		2.1.1. Capacidad para integrar lengua, contenido y estrategias de aprendizaje		
2. Metodología	2.1. Capacidad para diseñar un currículum AICLE	2.1.2. Capacidad para adaptar el componente lingüístico en la elaboración de actividades ANL		
		2.1.3. Capacidad para utilizar los patrones culturales del país/países de la lengua extranjera		
		2.2. Competencia pedagógica en enseñanza de lenguas extranjeras		
	2.5. Estrategias de enseñanza	2.3. Selección, adaptación, elaboración, uso y evaluación de materiales AICLE	2.6.1.1. Capacidad para potenciar la comunicación en L2	
			2.5.1. Enfoque comunicativo	2.6.1.2. Capacidad para generar ambientes bilingües
				2.6.1.3. Capacidad para potenciar la comunicación intercultural
			2.5.2. Capacidad para utilizar una metodología activa	
			2.5.3. Capacidad para generar en el alumnado la capacidad de aprender a aprender	
			2.5.4. Capacidad para fomentar la creatividad en el alumnado	
			2.5.5. Capacidad para desarrollar en el alumnado el aprendizaje cooperativo	
	2.5.6. Capacidad para desarrollar en el alumnado el pensamiento crítico			
	2.5.7. Capacidad para desarrollar en el alumnado procesos cognitivos			
	2.5.8. Capacidad para fomentar en el alumnado el aprendizaje autónomo			
	2.5.9. Capacidad para fomentar en el alumnado el aprendizaje por proyectos			
	2.5.10. Capacidad para desarrollar en el alumnado un aprendizaje significativo			
3. Destrezas personales	3. Destrezas personales	3.1. Capacidad para trabajar en equipo		
		3.2. Capacidad para crear y mantener una red local y exterior de contactos con los que trabajar conjuntamente		
4. Tratamiento de la diversidad	4. Tratamiento de la diversidad	4.1. Capacidad para trabajar con profesionales específicos de la educación bilingüe		
		4.2. Capacidad para transmitir al alumnado la diversidad cultural, tanto local como global		
5. Evaluación	5.1. Evaluación del alumnado	5.1.1. Capacidad para diseñar, seleccionar e implementar herramientas que evalúen tanto el contenido de las ANL como la competencia lingüística		
		5.1.2. Capacidad para elaborar criterios de evaluación de forma consensuada (atendiendo al contenido del ANL y teniendo en consideración los contenidos lingüísticos)		
		5.1.3. Capacidad para fomentar la autoevaluación del alumnado a través del PEL		

Nos encontramos aquí con un docente que, además de poseer una elevada competencia lingüística en la lengua extranjera, es capaz de transmitir los contenidos de las áreas no lingüísticas en esa lengua extranjera. El docente de educación primaria bilingüe, además de poseer la capacidad típica atribuida al profesorado de lenguas extranjeras para utilizar un enfoque comunicativo, y de las capacidades del profesorado de primaria en general para motivar, fomentar la creatividad, desarrollar en el alumnado el pensamiento cooperativo y crítico, etc., ha de poseer una serie de capacidades más específicas de su labor o perfil, como son el diseño de un currículum AICLE que integre lengua, contenido y estrategias, o la capacidad para seleccionar, adaptar, elaborar y evaluar materiales AICLE.

Tal y como ya se ha mencionado anteriormente, el perfil del profesional de educación primaria bilingüe aquí propuesto, más que un modelo del que partir, se pretende que se vea como el punto al que el profesorado debe llegar mediante planes de formación, experiencia y espíritu de mejora. Es por ello por lo que el siguiente propósito de este trabajo consiste en identificar indicadores de enseñanza eficaz a nivel global que permitan definir con mayor precisión el perfil competencial de esta figura docente.

4.2. FASE 2: CARACTERÍSTICAS DEL MAESTRO DE EDUCACIÓN BILINGÜE QUE IMPARTE SU LABOR DE FORMA EFICAZ

Con la finalización de la primera fase de la investigación se había logrado llegar a identificar aquellas competencias cuyo desarrollo facilitan al maestro de educación bilingüe el desempeño de su función en el aula. Se planteó un modelo competencial de maestro de educación bilingüe que se recomendó se tomara como meta a alcanzar más que como un punto de partida. La adquisición y perfeccionamiento de todas las competencias identificadas requerirá de tiempo, esfuerzo y un desarrollo profesional continuo.

Una de las cuestiones que se plantearon al finalizar la fase inicial de este estudio cuestionaba la certidumbre de que el maestro que desarrollase las competencias planteadas llegaría a ser eficaz en su práctica diaria. Sería desalentador invertir tiempo y esfuerzo en la adquisición de tales competencias para llegar a la conclusión de que nuestra eficacia no es o no se aproxima a la que esperábamos. Esta cuestión o proceso de reflexión condujo a la revisión detallada y

sistemática del concepto de “enseñanza eficaz” como constructo dentro del campo de la educación formal.

Para dar respuesta a esta pregunta se planteó una segunda fase con dos tareas fundamentales: la búsqueda del significado e implicaciones de lo que se conoce hoy en día como enseñanza eficaz (indicadores relativos a la actuación docente) y la posterior contextualización de los resultados en entornos de educación bilingüe.

4.2.1. Subfase 1: Indicadores de Enseñanza Eficaz relativos a la actuación docente

En esta primera subfase, el trabajo se centró en identificar aquellos indicadores representativos de lo que se reconoce en el campo de la investigación educativa como enseñanza eficaz. Para ello, se inició el proceso con un análisis documental bajo el mismo prisma metodológico que el desarrollado en la fase 1 para, posteriormente, extraer de este estudio el conjunto de indicadores perseguidos mediante un proceso de comparación de contenido.

4.2.1.1. Método de recolección y análisis

Para establecer los indicadores que muestran la eficacia del maestro de educación bilingüe en el ejercicio de su labor profesional, se partió de un estudio documental descriptivo-comparativo de estudios existentes. Tras una búsqueda detallada en diversas fuentes documentales, cinco fueron los estudios seleccionados para un análisis en profundidad de la información que aportan. Los criterios utilizados para optar por ellos fueron: actualidad, referida a los estudios más recientes sobre el tema objeto de análisis; alcance, entendido como el volumen de información aportada por los estudios en relación al tema objeto de análisis; relevancia, entendida como la capacidad de los estudios para generar herramientas de evaluación del constructo objeto de análisis; internacionalización, entendida como la aplicabilidad de los modelos derivados de los estudios a diferentes contextos geográficos; e impacto, entendido como la citación recurrente de los estudios en artículos pertenecientes a revistas de calidad reconocida.

Tal y como se mencionase en el marco teórico de este estudio, el volumen existente de investigación relativa a la enseñanza eficaz es muy elevado, hasta tal punto que ya se cuenta hoy en día con diferentes trabajos de recopilación, comparación y análisis detallado del conocimiento existente, lo que se denomina a partir de aquí como meta-análisis (Glass, 1976). Es por ello, y con la intención de hacer uso de esta labor ya realizada, que cuatro de los cinco documentos seleccionados son los resultados de diferentes meta-análisis llevados a cabo por distintos grupos de investigación.

A continuación, se muestran los estudios seleccionados, indicando la denominación del documento que recoge los resultados de dichos estudios, los autores del trabajo y la fecha de publicación (ver tabla 31).

Tabla 31

Trabajos de investigación sobre enseñanza eficaz seleccionados

Denominación	Autoría	Fecha
Effective teaching: A review of research and evidence.	Ko, Sammons & Bakkum	2013
'What makes great teaching? review of the underpinning research.'	Coe, Aloisi, Higgins & Major	2014
State of the art – teacher effectiveness and professional learning.	Muijs, Kyriakides, van der Werf, Creemers, Timperley & Earl	2014
International Comparative Analysis of Learning and Teaching (ICALT). Measuring teaching quality in several European countries.	Wim & van de Grift	2014
Investigación iberoamericana sobre enseñanza eficaz.	Martínez-Garrido y Murillo	2016

Para la compilación, síntesis y presentación de la información resultante del análisis de cada uno de los estudios seleccionados para esta parte de la investigación se elaboraron fichas de contenido que facilitaron la posterior labor de comparación de los indicadores de lo que habían identificado como enseñanza eficaz.

Con la información extraída del análisis de las investigaciones seleccionadas sobre enseñanza eficaz se realizaron tablas de comparación que ayudaron a realizar el cruce de contenido necesario para identificar aquellos elementos comunes en las distintas fuentes de estudio. Una primera ronda de comparación, y atendiendo a las similitudes del tipo de documento, incluyó los tres primeros metaanálisis escogidos para esta investigación: Ko, Sammons & Bakkum (2013), Coe, Aloisi, Higgins & Major (2014) y Muijs, Kyriakides, van der Werf, Creemers,

Timperley & Earl (2014). A continuación, los resultados obtenidos se compararon en una segunda ronda con el trabajo de Wim & van de Grift (2014), cuya labor de investigación sobre enseñanza eficaz tiene entidad propia y no se encontraba recogida en los trabajos de metaanálisis analizados. Por último, se llevó a cabo una tercera ronda de comparación de los resultados obtenidos en las dos etapas anteriores con los resultados del trabajo realizado en entornos de habla española y con posterioridad al resto de investigaciones aquí presentadas (Martínez-Garrido y Murillo, 2016). En el siguiente apartado se muestran los resultados obtenidos en esta fase del trabajo.

4.2.1.2. Resultados y discusión

En un primer momento, se presentan las fichas de contenido que recogen y sintetizan la información resultante del análisis detallado de los documentos estudiados. En ellas se detallan las características descriptivas esenciales (título, fuente y descripción) y los indicadores de enseñanza eficaz identificados (resultados).

Ficha de contenido 1

Título: Effective teaching: A review of research and evidence.

Fuente: Ko, J., & Sammons, P. (2013). *Effective Teaching: A Review of Research and Evidence*. Hong Kong Institute of Education and CfBT Education Trust.

Descripción:

Enseñanza eficaz: una revisión de la investigación y la evidencia.

Esta revisión se centra tanto en la aclaración de lo que se entiende por enseñanza eficaz como en la identificación de lo que hace que un profesor sea eficaz en su labor en el aula. Toma como punto de partida la idea base de que los docentes son uno de los elementos clave en las escuelas, y la enseñanza eficaz es uno de los propulsores fundamentales para la mejora escolar. Este trabajo se llevó a cabo con el objetivo de extraer indicaciones tanto para los creadores de las políticas educativas como para la mejora de la práctica en el aula.

Este metaanálisis comienza examinando el significado del concepto de 'enseñanza eficaz' y la forma en que los distintos estudios describen a quiénes son considerados 'docentes eficaces', tanto en términos de evidencias de investigación y de inspección educativa como desde las perspectivas de los agentes clave implicados en la educación (docentes, directores de centro, estudiantes y padres). Tomando como referencia el extenso volumen de evidencia existente en este campo procedente de la investigación educativa, este trabajo busca identificar y resumir algunas de las características y procesos clave de las prácticas eficaces en el aula, incluidas las características particulares de la pedagogía (con las que se refiere a las estrategias de enseñanza).

La enseñanza eficaz se refiere generalmente a la conducta docente y los procesos de aula que promueven la mejora de los resultados del alumnado.

Resultados:

Esta revisión, basada en la evidencia investigativa, sugiere que los docentes eficaces:

1. Tienen claros los objetivos de enseñanza.
2. Conocen de manera experta el contenido del currículo y las estrategias para enseñarlo.
3. Comunican a su alumnado lo que se espera de ellos y porqué.
4. Hacen un uso experto de los materiales de enseñanza existentes para dedicar más tiempo a las prácticas que enriquecen y aclaran el contenido.
5. Conocen en gran detalle a su alumnado, adaptando el proceso de enseñanza a sus necesidades y anticipando ideas erróneas en sus conocimientos previos.
6. Enseñan al alumnado estrategias metacognitivas y les proporciona oportunidades para dominarlas.
7. Abordan objetivos cognitivos de nivel superior e inferior.
8. Supervisa la comprensión del alumnado ofreciendo feedback apropiado de forma regular.
9. Integra la enseñanza de su materia con la de otras áreas.
10. Acepta responsabilidad por los resultados obtenidos del alumnado.

Ficha de contenido 2

Título: What makes great teaching? Review of the underpinning research.

Fuente: Coe R, Aloisi C, Higgins S., & Major, L. E. (2014). *What makes great teaching? Review of the underpinning research*. Sutton Trust.

Descripción:

¿Qué hace que un proceso de enseñanza sea excelente? Revisión de la investigación subyacente.

Este informe ofrece las bases preliminares para iniciar el proceso de pensamiento y reflexión sobre lo que constituye la enseñanza eficaz. Se basa en conductas, enfoques y prácticas de aula bien definidas, fáciles de aplicar y que muestran mejoras en los resultados del alumnado. Se han identificado seis factores clave que contribuyen a una enseñanza de calidad (eficaz).

Resultados:

Según el estudio realizado, los dos factores con mayor evidencia de impacto en la mejora de los resultados del alumnado son:

1. Conocimiento del contenido (pedagógico). El trabajo del profesorado que posee un amplio conocimiento y comprensión de su materia tiene un mayor impacto en los resultados de aprendizaje de su alumnado. También es importante que el profesorado entienda los procesos de pensamiento del alumnado sobre el contenido y que sea capaz de identificar las ideas erróneas más comunes sobre los temas que estén trabajando.
2. Calidad de la instrucción (enseñanza). Este factor abarca la capacidad del profesorado para establecer preguntas claves de forma eficaz y el uso de procesos de evaluación. También se ha comprobado que ciertas prácticas específicas mejoran los resultados del alumnado: la revisión de los aprendizajes anteriores, el uso de respuestas modelo, la concesión de tiempo suficiente de práctica para poder integrar las nuevas habilidades de forma segura y la introducción progresiva de nuevos aprendizajes (andamiaje).

A continuación, según las investigaciones analizadas en este estudio, existe un grupo de factores que poseen un impacto positivo moderado en los resultados de aprendizaje del alumnado:

1. El clima de aula. Este factor incluye la calidad de la interacción entre profesorado y alumnado, así como las expectativas que poseen.
2. La gestión del aula. Este factor hace referencia al uso eficiente del tiempo de clase, y la gestión del comportamiento con reglas claras que se aplican de forma coherente.
3. Las creencias del profesorado. Por ejemplo, las razones por las que adoptan prácticas concretas y sus teorías sobre el aprendizaje.
4. El comportamiento profesional. Este factor se relaciona con el desarrollo profesional continuo, el apoyo a los compañeros, y la comunicación con los padres.

Ficha de contenido 3

Título: State of the art – teacher effectiveness and professional learning.

Fuente: Muijs, D., Kyriakides, L., Van der Werf, G., Creemers, B., Timperley, H., & Earl, L. (2014). State of the art–teacher effectiveness and professional learning. *School effectiveness and school improvement*, 25(2), 231-256.

Descripción:

Estado de la cuestión – eficacia docente y desarrollo profesional

Según los autores de este trabajo, uno de los hallazgos clave tras décadas de investigación en eficacia educativa ha sido la importancia que tiene la enseñanza ‘a nivel del aula’, frente al contexto de ‘nivel de centro’, como predictor de los resultados del alumnado. Esta revisión busca sintetizar las mejores evidencias encontradas en investigación sobre enseñanza eficaz, incluidas las más recientes relativas a los procesos de metacognición y su corolario, el desarrollo docente.

Los autores examinaron los resultados más importantes de los últimos 35 años de investigación sobre enseñanza eficaz utilizando investigación de tipo proceso-producto que llevó a la identificación de una variedad de comportamientos que se relacionan positivamente con el rendimiento estudiantil. Para suplir la limitación de su enfoque en las habilidades básicas de lengua y matemáticas, incorporaron además una revisión sobre la investigación en la adquisición de nuevos aprendizajes y otra sobre la enseñanza de habilidades metacognitivas y de pensamiento. Por último, incluyen además una exploración de los últimos conocimientos y avances en materia de ‘aprendizaje humano’, considerando este campo otra de las carencias en el compendio de estudios analizados.

Resultados:

Por lo tanto, el grupo de indicadores relativos a la enseñanza eficaz que Muijs y sus colaboradores aportan aún tanto los resultados de los últimos años de investigación en la materia como los conocimientos actuales procedentes de los campos de investigación de

adquisición de nuevos aprendizajes, desarrollo de habilidades metacognitivas y de pensamiento, y ciencias del aprendizaje humano:

1. Oportunidad para aprender. Este indicador hace referencia a las oportunidades de acceso al currículo que el profesorado y las políticas educativas son capaces de generar para todo el alumnado. Se mide generalmente a través del volumen de contenido curricular enseñado y evaluado. Los resultados del alumnado determinarán la calidad de las intervenciones.
2. Tiempo dedicado a la tarea. Este indicador está altamente relacionado con el anterior. Hace alusión al tiempo empleado en las oportunidades de aprendizaje generadas. Se mide generalmente analizando la duración de la jornada escolar, y se centra sobre todo en el tiempo del alumnado dedicado plenamente al aprendizaje en lugar de actividades de socialización u otras prácticas de carácter no educativo.
3. Instrucción. Mientras que los indicadores anteriores están básicamente asociados con el volumen de actividad académica, este indicador hace referencia a la forma y calidad de los procesos de enseñanza. Muijs y sus colaboradores prestan particular atención al trabajo de Rosenshine (2012), quien expone 17 principios clave para la instrucción eficaz.
4. Interacción. Este indicador hace alusión al tipo y calidad de las interacciones que envuelven al profesorado y alumnado, y que suceden dentro y fuera del aula. Se centra específicamente en los conceptos de diálogo de aula y enseñanza o aprendizaje dialógicos.
5. Clima de aula. Este factor de gran relevancia y liderado por el profesorado abarca elementos como la conducta, los valores y las normas de organización del aula.
6. Expectativas del profesorado. Este indicador está considerado como uno de los factores más relevantes en la eficacia docente y escolar. Muijs y sus colaboradores han hallado amplitud de evidencias que muestran una relación directa entre las expectativas que el profesorado, comunidad educativa y familias tienen del alumnado y los resultados que estos obtienen en su proceso de aprendizaje.
7. Diferenciación. Este indicador hace alusión a las diferentes estrategias utilizadas por el profesorado para adaptar el contenido, proceso o producto a las características de su alumnado.
8. Autorregulación del aprendizaje. Según Muijs y colaboradores, este es uno de los nuevos objetivos más importantes dentro del campo de la educación puesto que la sociedad actual exige que el alumnado sea capaz de aprender de forma autorregulada durante y después de la escolarización, a lo largo de toda su vida laboral. El concepto de aprendizaje autorregulado está ligado al desarrollo de las teorías constructivistas del aprendizaje, que

se basan en la premisa de que el alumnado debe asumir la responsabilidad de su propio aprendizaje y debe desempeñar un papel activo en el proceso.

9. Metacognición. Considerada como una estrategia de autorregulación del aprendizaje, este indicador hace alusión a la capacidad del profesorado para generar estrategias que formen al alumnado en su capacidad para aprender de la reflexión sobre el contenido de estudio, las estrategias de aprendizaje e incluso los elementos motivacionales que envuelven el proceso.
10. Desarrollo profesional. Este indicador hace referencia a la suposición de que el aprendizaje profesional del profesorado es requisito indispensable para poder afrontar los retos a los que se enfrentan diariamente. Muijs parte de dos argumentos fundamentales: uno, que las últimas innovaciones que se presentan al profesorado sobre lo que funciona en términos de aprendizaje deben ser empleadas en su propia formación; y un segundo argumento especifica que este desarrollo profesional debe estar contextualizado en las particularidades de los docentes en formación. Los docentes cuyo alumnado obtiene mejores resultados académicos son aquellos quienes han llevado a cabo un desarrollo profesional partiendo de etapas más sencillas como la enseñanza directa hasta llegar a formación más compleja como el desarrollo metacognitivo en el alumnado.

Ficha de contenido 4

Título: International Comparative Analysis of Learning and Teaching (ICALT).

Fuente: Wim J.C.M. & van de Grift, W. J. (2014). Measuring teaching quality in several European countries. *School effectiveness and school improvement*, 25(3), 295-311.

Descripción:

Análisis Comparativo Internacional del Aprendizaje y Enseñanza (ICALT)

El ICALT es un instrumento de observación de la calidad de la enseñanza en la educación primaria diseñado en conjunto por las Inspecciones de Educación de varios países europeos (Inglaterra, Bélgica, Alemania y Holanda) y para su uso en un contexto internacional.

Las inspecciones de educación de estos países revisaron primeramente los resultados en investigación sobre las características básicas de la enseñanza eficaz y seleccionaron estándares e indicadores para la construcción de un instrumento de observación que pudiese evaluar la calidad de la enseñanza. El instrumento de observación fue pilotado en los cuatro países para poder así medir su fiabilidad y validez. El estudio mostró que la calidad de la enseñanza en los cuatro países se podía comparar de manera válida y fiable en varios aspectos:

1. Clima de aprendizaje seguro y estimulante.
2. Organización y gestión eficiente del aula.
3. Enseñanza clara y estructurada.
4. Enseñanza intensiva y activa.
5. Adaptación de los procesos de enseñanza y aprendizaje.
6. Enseñanza de estrategias de aprendizaje.

Además, se concluyó que estos aspectos de la calidad de la enseñanza se correlacionan positiva y significativamente con la participación, actitud, comportamiento y logro del alumnado.

Resultados:

Cada uno de los aspectos mencionados constituye un dominio en el campo de la enseñanza eficaz y están constituidos por una serie de indicadores que especifican de manera clara los aspectos a observar en el proceso de evaluación de la calidad de la docencia en entornos de educación primaria.

De manera específica, un maestro que imparte su docencia de forma eficaz debe poseer los siguientes dominios/indicadores:

Clima de aprendizaje seguro y estimulante:

1. muestra respeto por el alumnado en su conducta y lenguaje
2. mantiene un ambiente relajado
3. promueve la confianza en sí mismo del alumnado
4. fomenta el respeto mutuo

Organización eficiente:

5. se asegura de que la sesión se desarrolle de manera ordenada
6. supervisa para garantizar que el alumnado lleva a cabo las actividades de manera adecuada
7. gestiona el aula de forma eficaz
8. utiliza el tiempo de aprendizaje eficientemente

Enseñanza clara y estructurada:

9. presenta y explica el contenido de aprendizaje de manera clara
10. proporciona feedback al alumnado
11. involucra a todo el alumnado en la sesión
12. durante la etapa inicial de presentación, comprueba si todo el alumnado ha entendido el contenido
13. anima al alumnado a realizar su mayor esfuerzo
14. enseña de manera bien estructurada
15. explica de manera clara como utilizar las ayudas didácticas y como realizar las tareas

Enseñanza intensiva y activa [“métodos de enseñanza activa”]:

16. ofrece actividades y formas de trabajo que estimulan al alumnado a adoptar un enfoque activo
17. estimula el desarrollo de la confianza en el alumnado con capacidades de aprendizaje más bajas
18. estimula al alumnado a pensar en posibles soluciones

19. hace preguntas que estimulan la reflexión del alumnado
 20. permite al alumnado pensar en voz alta
 21. da instrucciones interactivas
 22. especifica con claridad al inicio de la sesión los objetivos de aprendizaje
- Ajusta los procesos de enseñanza y aprendizaje a las diferencias entre el alumnado [“diferenciación”]:
23. evalúa si se han alcanzado los objetivos de la unidad/sesión
 24. ofrece al alumnado que más lo necesita tiempo extra de estudio y enseñanza
 25. ajusta los procesos de enseñanza a las diferencias relevantes entre el alumnado
 26. ajusta los procesos de adquisición del contenido del área a las diferencias relevantes entre el alumnado

Enseña estrategias de aprendizaje:

27. enseña al alumnado como simplificar problemas complejos
28. estimula el uso de actividades de control
29. enseña al alumnado a comprobar las soluciones
30. estimula la puesta en práctica de lo aprendido
31. anima al alumnado a pensar de forma crítica
32. pide al alumnado que reflexione sobre las estrategias de enfoque

Ficha de contenido 5

Título: Investigación iberoamericana sobre enseñanza eficaz.

Fuente: Martínez-Garrido, C., & Murillo, F. J. (2016). Investigación iberoamericana sobre enseñanza eficaz. *Revista mexicana de investigación educativa*, 21(69), 471-499.

Descripción:

Investigación iberoamericana sobre enseñanza eficaz.

Al igual que Muijs y sus colaboradores, Martínez-Garrido y Murillo han identificado que la investigación y la experiencia evidencian que los procesos que se llevan a cabo a nivel de aula, en comparación con lo que acontece el centro educativo, conforman el elemento que más incidencia tiene en el desarrollo académico del alumnado. Es decir, estos resultados dependerán en gran medida de factores como los principios y prácticas pedagógicas empleadas, el clima de aula, y el comportamiento y la actitud del docente, entre otros. Es por tanto que la enseñanza eficaz es una de las líneas de investigación más prometedoras e interesantes en la búsqueda de cuáles son los factores de aula que más contribuyen a que el alumnado aprenda, en definitiva, a la mejora de la calidad de la educación.

Con todo ello, uno de los objetivos principales perseguido por esta investigación fue identificar los factores que hacen que una enseñanza sea eficaz y determinar su grado de impacto a nivel individual.

Las principales diferencias con los tres metaanálisis analizados anteriormente son el contexto de estudio y una labor de investigación propia llevada a cabo con más de 5 mil alumnos en varios países de Iberoamérica y España. Como conclusión del estudio se comprueba la existencia de diez factores de enseñanza eficaz.

Otro de los aspectos a destacar del trabajo de Martínez-Garrido y Murillo es una definición clara y detallada de lo que entienden por enseñanza eficaz, y que ofrece una visión holística en suma a la funcional aportada por el resto de los estudios aquí analizados.

Los investigadores de este trabajo entienden por enseñanza eficaz *'la acción del docente que consigue un desarrollo integral y perdurable de todos y cada uno de sus estudiantes mayor de lo que sería esperable teniendo en cuenta su rendimiento previo y la situación social, económica y cultural de las familias.'*

Aparte de la funcional búsqueda de la mejora de los resultados del alumnado, esta interpretación abarca otros aspectos clave como el desarrollo socio afectivo, cognitivo o psicomotor del estudiante; el desarrollo de todos y cada uno de los alumnos; la perdurabilidad de los beneficios; y el valor añadido por el trabajo del docente en el aula.

A partir de esta definición, los autores de este trabajo consideran que *'la eficacia es una condición necesaria pero no suficiente para que una educación sea de calidad. También debe ser una enseñanza crítica, democrática, solidaria, que considere a los docentes como intelectuales críticos y forme a los estudiantes como agentes del cambio social'*.

Resultados:

En una primera fase del estudio, donde los autores revisaron los trabajos existentes hasta ese momento, se identificaron los siguientes elementos como indicadores de la enseñanza eficaz, agrupados en diferentes dimensiones:

Proceso de enseñanza:

1. Tiempo y oportunidades de aprendizaje
2. Metodología docente
3. Deberes escolares
4. Atención a la diversidad
5. Evaluación del estudiante
6. Retroalimentación
7. Utilización de recursos

Marco para la enseñanza:

8. Clima de aula

9. Gestión de aula
10. Expectativas hacia el alumno
11. Implicación familiar

El docente y sus condiciones:

12. Compromiso docente
13. Trabajo en equipo
14. Planificación de la enseñanza
15. Desarrollo profesional
16. Empoderamiento
17. Relación con la dirección
18. Condiciones laborales
19. Satisfacción del docente

Tras el estudio de estos elementos en un grupo de más de 5000 estudiantes, estos quedaron reducidos a los 10 factores de enseñanza eficaz que se mencionan en la descripción:

1. Tiempo y oportunidades de aprendizaje. Los autores han identificado que una gestión del tiempo de manera efectiva (sin interrupciones, sin pérdidas de tiempo, sin distracciones...) permite un aprovechamiento máximo y de calidad de las oportunidades destinadas a la enseñanza y el aprendizaje.
2. Clima de aula. Este factor hace referencia al impacto en el desarrollo cognitivo y socio afectivo del alumnado de elementos como la calidad de las relaciones entre el profesorado y el alumnado, la ausencia de conflictos, un entorno de concentración, escucha activa y respeto.
3. Metodología docente. De entre todos los elementos que conforman el campo de la metodología docente, los autores de este trabajo hacen referencia específica a la necesidad de utilizar una variedad de recursos didácticos y actividades activas y participativas, y la importancia de llevar a cabo una evaluación significativa con retroalimentación inmediata y en positivo.
4. Deberes escolares. Este indicador hace alusión al empleo de los deberes como recurso pedagógico. Éstos han de ajustarse a las necesidades y potencialidades de cada uno de los

estudiantes del aula, deben ser variados y utilizarse dentro del aula como forma de refuerzo de los aprendizajes previos.

5. Atención a la diversidad. El profesorado eficaz utiliza estrategias para atender la diversidad de su alumnado, especialmente a aquellos que más lo precisan. Según los resultados de la investigación llevada a cabo por los autores de este trabajo, la mejora del rendimiento cognitivo, el auto concepto y la satisfacción hacia la escuela del alumnado está en gran medida determinada por la intervención individualizada que el profesorado sea capaz de llevar a cabo con sus alumnos.
6. Expectativas hacia los estudiantes. Es relevante mencionar en este indicador que el profesorado eficaz además de poseer altas expectativas hacia sus estudiantes, las hacen explícitas en el aula.
7. Implicación familiar. La implicación de las familias en los aprendizajes de los estudiantes es de gran relevancia. La actitud de colaboración con el docente, la preocupación por el ritmo y los aprendizajes de sus hijos y el compromiso de las familias son elementos que mejoran el rendimiento cognitivo, el auto concepto y la satisfacción hacia la escuela del alumnado.
8. Trabajo en equipo. Este indicador hace referencia a los hallazgos encontrados por los autores de este trabajo que muestran que en aquellas escuelas donde los docentes colaboran y trabajan en equipo, los estudiantes están más satisfechos y obtienen mejores resultados.
9. Distribución del tiempo docente no lectivo. Este indicador alude la necesidad de que el docente dedique una mayor cantidad de tiempo no lectivo a trabajar en equipo, planificar sus clases y preparar y corregir los trabajos y pruebas de evaluación. Según los resultados de la investigación que avala este trabajo, esta distribución del tiempo no lectivo mejora tanto el desarrollo cognitivo como la satisfacción del alumnado hacia la escuela.
10. Condiciones laborales. Los recursos y las instalaciones de los centros educativos son un factor determinante en el grado de eficacia que el profesorado puede llegar a alcanzar, al igual que un entorno de valoración y apoyo creado por la Dirección del centro.

Tal y como se mencionase anteriormente, con la información extraída del análisis de las investigaciones seleccionadas y presentada en las fichas de contenido, se realizaron tablas de comparación para identificar aquellos elementos comunes en las distintas fuentes de estudio.

Una primera ronda de comparación (ver tabla 32) incluyó los tres primeros meta-análisis estudiados en esta investigación: Ko, Sammons & Bakkum (2013), Coe, Aloisi, Higgins & Major (2014) y Muijs, Kyriakides, van der Werf, Creemers, Timperley & Earl (2014). La redacción final del indicador se ha llevado a cabo aunando y reformulando las diferentes expresiones de las características de la enseñanza eficaz identificadas en los estudios presentes en la comparación. De esta forma, se asegura que todas las ideas a las que se refieren dichas características aparecen reflejadas en el modelo final que se obtenga al concluir este trabajo de investigación.

Tabla 32

Comparación de indicadores de enseñanza eficaz. Ronda 1

Ko & Sammons (2013)	Coe Aloisi, Higgins & Major (2014)	Muijs, Kyriakides, Van der Werf, Creemers Timperley & Earl (2014).	Resultado 1ª ronda
Tienen claros los objetivos de enseñanza			Claridad de los objetivos de enseñanza
Conocen de manera experta el contenido del currículo y las estrategias para enseñarlo	Conocimiento del contenido (Pedagógico)		Conocimiento experto del contenido del currículo
Conocen de manera experta el contenido del currículo y las estrategias para enseñarlo		Instrucción (proceso de enseñanza)	Conocimiento experto de estrategias para enseñar los contenidos del currículo (proceso de enseñanza)
		Oportunidad para aprender (acceso al currículum)	Proporción al alumnado de oportunidades de acceso al currículo
Comunican a su alumnado lo que se espera de ellos y por qué			Comunicación al alumnado de lo que se espera de él
	Las creencias del profesorado	Expectativas del profesorado	Altas expectativas del profesorado con respecto al alumnado
Hacen un uso experto de los materiales de enseñanza existentes para dedicar más tiempo a las prácticas que enriquecen y aclaran el contenido			Uso experto de los materiales de enseñanza existentes

Tabla 32 (cont.)

Comparación de indicadores de enseñanza eficaz. Ronda 1

Ko & Sammons (2013)	Coe Aloisi, Higgins & Major (2014)	Muijs, Kyriakides, Van der Werf, Creemers Timperley & Earl (2014).	Resultado 1ª ronda
Hacen un uso experto de los materiales de enseñanza existentes para dedicar más tiempo a las prácticas que enriquecen y aclaran el contenido	Calidad de la instrucción (enseñanza)	Tiempo dedicado a la tarea	Maximización y optimización del tiempo dedicado al proceso de enseñanza-aprendizaje
Conocen en gran detalle a su alumnado, adaptando el proceso de enseñanza a sus necesidades y anticipando ideas erróneas en sus conocimientos previos		Diferenciación	Adaptación del proceso de enseñanza-aprendizaje a las necesidades y conocimientos previos del alumnado
Enseñan al alumnado estrategias metacognitivas y les proporciona oportunidades para dominarlas		Autorregulación del aprendizaje Metacognición	Desarrollo de estrategias metacognitivas en el alumnado
Abordan objetivos cognitivos de nivel superior e inferior		Instrucción (proceso de enseñanza)	Abordaje de objetivos cognitivos de nivel superior e inferior
Supervisa la comprensión del alumnado ofreciendo feedback apropiado de forma regular			Supervisión y feedback regular de la comprensión del alumnado
Integra la enseñanza de su materia con la de otras áreas			Integración en la enseñanza de distintas áreas curriculares
Acepta responsabilidad por los resultados obtenidos del alumnado			Asunción de responsabilidad por los resultados obtenidos del alumnado
	El clima de aula	Interacción Clima de aula	Interacción de calidad entre profesorado, alumnado y familias
	La gestión del aula	Clima de aula	Gestión eficiente del aula: organización de los espacios y los recursos del aula y gestión de la conducta del alumnado
	El comportamiento profesional	Desarrollo profesional	Desarrollo profesional continuo

Todos los elementos, excepto el primero, *claridad de los objetivos de enseñanza*, se encuentran presentes en al menos dos de los trabajos analizados. Este indicador hace alusión a la pregunta que se plantean los investigadores en el campo de la enseñanza eficaz sobre ‘eficacia en la

obtención de qué resultados’. Según los estudios analizados en este meta-análisis, un profesor es eficaz si es capaz de lograr los objetivos asignados en relación con las metas perseguidas por el currículo y el centro educativo. Igualmente, se ha identificado que, en aquellas clases más eficaces, tanto el profesorado como el alumnado tenían absolutamente claro lo que debía estar sucediendo en todo momento, combinado con un compromiso por ambas partes de asegurarse de que se alcanzaran los objetivos planteados.

Por otro lado, tan sólo uno de los indicadores aparece reflejado en los tres estudios de esta primera ronda de análisis y comparación: *Maximización y optimización del tiempo dedicado al proceso de enseñanza-aprendizaje*. Los tres trabajos coinciden en la relevancia del tiempo de ‘intervención centrada’ dedicado al proceso de aprendizaje.

A continuación, los resultados obtenidos se compararon en una segunda ronda con el trabajo de Wim & van de Grift (2014) (ver tabla 33). Junto a cada elemento presentado por Wim & van de Grift (2014) aparece reflejado el número del indicador o indicadores de la comparación inicial a los que hacen referencia. En la tercera columna se muestra el resultado final de esta segunda ronda de comparación.

Tabla 33

Comparación de indicadores de enseñanza eficaz. Ronda 2

Resultados 1ª ronda		van de Grift, W. J. (2014)	Resultados 2ª ronda
1. Claridad de los objetivos de enseñanza	Clima de aprendizaje seguro	1. muestra respeto por el alumnado en su conducta y lenguaje (15)	1. Claridad de los objetivos de enseñanza
2. Conocimiento experto del contenido del currículo		2. mantiene un ambiente relajado (15)	2. Conocimiento experto del contenido del currículo
3. Conocimiento experto de estrategias para enseñar los contenidos del currículo (proceso de enseñanza)		3. promueve la confianza en sí mismo del alumnado (5, 6)	3. Conocimiento experto de estrategias para enseñar los contenidos del currículo (proceso de enseñanza)
4. Proporción al alumnado de oportunidades de acceso al currículo		4. fomenta el respeto mutuo (15)	4. Proporción <i>a todo</i> el alumnado de oportunidades de acceso al currículo
5. Comunicación al alumnado de lo que se espera de él		5. <i>se asegura de que la sesión se desarrolle de manera ordenada</i>	5. Comunicación al alumnado de lo que se espera de él
6. Altas expectativas del profesorado con respecto al alumnado	Organización eficiente	6. supervisa para garantizar que el alumnado lleva a cabo las actividades de manera adecuada (12)	6. Altas expectativas del profesorado con respecto al alumnado
7. Uso experto de los materiales de enseñanza existentes		7. gestiona el aula de forma eficaz (16)	7. Uso experto de los materiales de enseñanza existentes
8. Maximización y optimización del tiempo dedicado al proceso de enseñanza-aprendizaje		8. utiliza el tiempo de aprendizaje eficientemente (8)	8. Maximización y optimización del tiempo
	Enseñanza clara y estructurada	9. presenta y explica el contenido de aprendizaje de manera clara (2, 3)	
		10. proporciona feedback al alumnado (12)	
		11. involucra <i>a todo</i> el alumnado en la sesión (4)	

9. Adaptación del proceso de enseñanza-aprendizaje a las necesidades y conocimientos previos del alumnado	12. durante la etapa inicial de presentación, comprueba si todo el alumnado ha entendido el contenido (12)	9. Adaptación del proceso de enseñanza-aprendizaje a las necesidades y conocimientos previos del alumnado
10. Desarrollo de estrategias metacognitivas en el alumnado	13. anima al alumnado a realizar su mayor esfuerzo (6)	10. Desarrollo de estrategias metacognitivas en el alumnado
11. Abordaje de objetivos cognitivos de nivel superior e inferior	14. <i>enseña de manera bien estructurada</i>	11. Abordaje de objetivos cognitivos de nivel superior e inferior
12. Supervisión y feedback regular de la comprensión del alumnado	15. explica de manera clara cómo utilizar las ayudas didácticas y cómo realizar las tareas (3, 10)	12. Supervisión y feedback regular de la comprensión del alumnado
13. Integración en la enseñanza de distintas áreas curriculares	16. ofrece actividades y formas de trabajo que estimulan al alumnado a adoptar un enfoque activo (3)	13. Integración en la enseñanza de distintas áreas curriculares
14. Asunción de responsabilidad por los resultados obtenidos del alumnado	17. estimula el desarrollo de la confianza en el alumnado con capacidades de aprendizaje más bajas (6)	14. Asunción de responsabilidad por los resultados obtenidos del alumnado
15. Interacción de calidad entre profesorado, alumnado y familias	18. estimula al alumnado a pensar en posibles soluciones (10)	15. Interacción de calidad entre profesorado, alumnado y familias
16. Gestión eficiente del aula: organización de los espacios y los recursos del aula, uso eficiente del tiempo de clase y gestión de la conducta del alumnado	19. hace preguntas que estimulan la reflexión del alumnado (10)	16. Gestión eficiente del aula: organización de los espacios y los recursos del aula, uso eficiente del tiempo de clase y gestión de la conducta del alumnado
17. Desarrollo profesional continuo	20. permite al alumnado pensar en voz alta (10)	17. Desarrollo profesional continuo
	21. da instrucciones interactivas (3, 10)	18. <i>Implementación del proceso de enseñanza de manera organizada y estructurada</i>
	22. especifica con claridad al inicio de la sesión los objetivos de aprendizaje (1)	
	23. evalúa si se han alcanzado los objetivos de la unidad/sesión (9, 12)	
	24. ofrece al alumnado que más lo necesita tiempo extra de estudio y enseñanza (8, 9)	
	25. ajusta los procesos de enseñanza a las diferencias relevantes entre el alumnado (9)	
	26. ajusta los procesos de adquisición del contenido del área a las diferencias relevantes entre el alumnado (9)	
	27. enseña al alumnado como simplificar problemas complejos (10)	
	28. estimula el uso de actividades de control (10)	
	29. enseña al alumnado a comprobar las soluciones (10)	
	30. estimula la puesta en práctica de lo aprendido (10)	
	31. anima al alumnado a pensar de forma crítica (10)	
	32. pide al alumnado que reflexione sobre las estrategias de enfoque (10)	

Como se puede observar en esta segunda comparación, excepto los elementos 5 y 14 de Wim & van de Grift (2014), los demás coinciden o se corresponden con los indicadores identificados en el resto de las investigaciones sobre enseñanza eficaz llevadas a cabo hasta la fecha. Esto corrobora lo expresado en la ficha de contenido sobre la descripción del estudio, en la que se cuenta que este trabajo partió de una primera revisión realizada por las inspecciones de educación de los países participantes de los resultados existentes en investigación sobre las características básicas de la enseñanza eficaz.

Los nuevos elementos presentes en esta segunda ronda hacen alusión a que *el profesorado se asegure de llevar a cabo un desarrollo ordenado de la sesión de trabajo* y que *el proceso de enseñanza se implemente de manera bien estructurada*, y han sido reformulados en uno nuevo que se ha añadido al resultado de la primera comparación, *implementación del proceso de enseñanza de manera organizada y estructurada*.

Por otra parte, para que el significado de uno de los elementos identificados en el trabajo de Wim & van de Grift (2014) quedase lo más fielmente posible reflejado en los indicadores obtenidos de la primera ronda de comparación, este ha sido modificado en su redacción. Así, el indicador 4 aparece finalmente redactado como: *Proporción a todo el alumnado de oportunidades de acceso al currículo*.

Finalmente, cabe resaltar que hay una serie de características de la enseñanza eficaz identificadas en el primer ciclo de comparación que están ausentes en la herramienta de evaluación ICALT generada del trabajo de Wim & van de Grift (2014): *uso experto de los materiales de enseñanza existentes, abordaje de objetivos cognitivos de nivel superior e inferior, integración en la enseñanza de distintas áreas curriculares, asunción de responsabilidad por los resultados obtenidos del alumnado, y desarrollo profesional continuo*. El proceso de investigación llevado a cabo para la redacción de esta parte de la tesis ha sido de carácter aditivo, con lo que todos estos elementos se han mantenido y aparecen reflejados en el modelo final.

Para concluir esta primera subfase de la construcción del modelo de características del maestro de educación bilingüe que imparte su labor de forma eficaz, se llevó a cabo una tercera ronda de comparación de los resultados obtenidos en las dos etapas anteriores con los resultados del

trabajo realizado por Martínez-Garrido y Murillo (2016) en entornos de habla española y con posterioridad al resto de investigaciones presentadas.

En la tabla 34 se muestra el proceso y los resultados del análisis comparativo realizado. La columna central recoge los indicadores de enseñanza eficaz identificados por Martínez-Garrido y Murillo (2016) expresados de forma sencilla. Cabe decir que para la labor de comparación se tomó la descripción más exhaustiva que aparece en el documento de estudio seleccionado para esta investigación y cuyo resumen está presente en la ficha de contenido pertinente. Esto hizo posible una labor más exhaustiva de identificación de las relaciones existentes entre los indicadores de los distintos estudios.

La tercera columna de la tabla recoge tanto la relación identificada entre indicadores de los diferentes estudios como su redacción final. Para la identificación de esta relación se ha añadido el número del indicador o indicadores procedentes del trabajo de investigación de Martínez-Garrido y Murillo junto a los elementos resultantes de las comparaciones anteriores.

Tabla 34

Comparación de indicadores de enseñanza eficaz. Ronda 3

Resultados 2ª ronda	Martínez-Garrido y Murillo (2016)	Resultados 3ª ronda
1. Claridad de los objetivos de enseñanza	1. Tiempo y oportunidades de aprendizaje	1. Claridad de los objetivos de enseñanza
2. Conocimiento experto del contenido del currículo	2. Clima de aula	2. Conocimiento experto del contenido del currículo
3. Conocimiento experto de estrategias para enseñar los contenidos del currículo (proceso de enseñanza)	3. Metodología docente	3. Conocimiento experto de estrategias para enseñar los contenidos del currículo (proceso de enseñanza) (4)
4. Proporción a todo el alumnado de oportunidades de acceso al currículo	4. Deberes escolares	4. Proporción a todo el alumnado de oportunidades de acceso al currículo (1, 5)
5. Comunicación al alumnado de lo que se espera de él	5. Atención a la diversidad	5. Comunicación al alumnado de lo que se espera de él (6)
6. Altas expectativas del profesorado con respecto al alumnado	6. Expectativas hacia los estudiantes	6. Altas expectativas del profesorado con respecto al alumnado (6)
7. Uso experto de los materiales de enseñanza existentes	7. Implicación familiar	7. Uso experto de los materiales de enseñanza existentes (3)
8. Maximización y optimización del tiempo dedicado al proceso de enseñanza-aprendizaje	8. Trabajo en equipo	8. Maximización y optimización del tiempo <i>tanto lectivo como no lectivo</i> dedicado al proceso de enseñanza-aprendizaje (1, 9)
9. Adaptación del proceso de enseñanza-aprendizaje a las necesidades y conocimientos previos del alumnado	9. Distribución del tiempo docente no lectivo	9. Adaptación del proceso de enseñanza-aprendizaje a las
	10. Condiciones laborales	

<ul style="list-style-type: none"> 10. Desarrollo de estrategias metacognitivas en el alumnado 11. Abordaje de objetivos cognitivos de nivel superior e inferior 12. Supervisión y feedback regular de la comprensión del alumnado 13. Integración en la enseñanza de distintas áreas curriculares 14. Asunción de responsabilidad por los resultados obtenidos del alumnado 15. Interacción de calidad entre profesorado, alumnado y familias 16. Gestión eficiente del aula: organización de los espacios y los recursos del aula, uso eficiente del tiempo de clase y gestión de la conducta del alumnado 17. Desarrollo profesional continuo 18. Implementación del proceso de enseñanza de manera organizada y estructurada 		<p>necesidades y conocimientos previos del alumnado (5)</p> <ul style="list-style-type: none"> 10. Desarrollo de estrategias metacognitivas en el alumnado 11. Abordaje de objetivos cognitivos de nivel superior e inferior 12. Supervisión y feedback regular de la comprensión del alumnado (3) 13. Integración en la enseñanza de distintas áreas curriculares 14. Asunción de responsabilidad por los resultados obtenidos del alumnado 15. Interacción de calidad entre profesorado, alumnado, familias y <i>el Equipo Directivo</i> (2, 7, 8, 10) 16. Gestión eficiente del aula: organización de los espacios y los recursos del aula, uso eficiente del tiempo de clase y gestión de la conducta del alumnado (1, 2) 17. Desarrollo profesional continuo (10) 18. Implementación del proceso de enseñanza de manera organizada y estructurada (2)
---	--	---

Cabe decir que todas las características sobre enseñanza eficaz halladas en el estudio de países de habla española se relacionan con uno o varios de los indicadores ya identificados en los trabajos procedentes de años anteriores y publicados en lengua inglesa. Aunque, tal y como se hiciese en la ronda anterior y para que el significado de dos de los elementos identificados en este trabajo quedase lo más fielmente posible reflejados en los indicadores obtenidos de las rondas previas de comparación, estos han sido modificados en su redacción. Así, los indicadores 8 y 15 iniciales aparecen finalmente redactados como: *maximización y optimización del tiempo tanto lectivo como no lectivo dedicado al proceso de enseñanza-aprendizaje e interacción de calidad entre profesorado, alumnado, familias y el Equipo Directivo*.

A modo de resumen y para una mejor comprensión visual, se presenta una tabla resumen (ver tabla 35) que recoge las contribuciones de cada estudio analizado a la formulación final de los indicadores de enseñanza eficaz que constituyen el modelo resultante del estudio documental-comparativo de esta primera subfase de la fase 2 de la investigación.

Tabla 35

Resumen de resultados del estudio documental-comparativo sobre 'enseñanza eficaz'

Indicadores	Ko, Sammons & Bakkum (2013)	Coe, Aloisi, Higgins & Major (2014)	Muijs, Kyriakides, Van der Werf, Creemers, Timperley & Earl (2014)	Wim & van de Grift (2014)	Martínez-Garrido & Murillo (2016)
Claridad de los objetivos de enseñanza	X			X	
Conocimiento experto del contenido del currículo	X	X		X	
Conocimiento experto de estrategias para enseñar los contenidos del currículo (proceso de enseñanza)	X		X	X	X
Proporción a todo el alumnado de oportunidades de acceso al currículo			X	X	X
Comunicación al alumnado de lo que se espera de él	X			X	X
Altas expectativas del profesorado con respecto al alumnado		X	X	X	X
Uso experto de los materiales de enseñanza existentes	X				X
Maximización y optimización del tiempo tanto lectivo como no lectivo dedicado al proceso de enseñanza-aprendizaje	X	X	X	X	X
Adaptación del proceso de enseñanza-aprendizaje a las necesidades y conocimientos previos del alumnado	X		X	X	X
Desarrollo de estrategias metacognitivas en el alumnado	X		X	X	
Abordaje de objetivos cognitivos de nivel superior e inferior	X		X		
Supervisión y feedback regular de la comprensión del alumnado	X			X	X
Integración en la enseñanza de distintas áreas curriculares	X				
Asunción de responsabilidad por los resultados obtenidos del alumnado	X				
Interacción de calidad entre profesorado, alumnado, familias y el Equipo Directivo		X	X	X	X
Gestión eficiente del aula: organización de los espacios y los recursos del aula, uso eficiente del tiempo de clase y gestión de la conducta del alumnado		X	X	X	X
Desarrollo profesional continuo		X	X		X
Implementación del proceso de enseñanza de manera organizada y estructurada				X	X

Según el estudio aquí realizado, el profesorado que imparte docencia de forma eficaz presenta las siguientes características:

1. *Tiene claros los objetivos de enseñanza.* Este indicador hace referencia a la relevancia de clarificar y compartir los objetivos de aprendizaje con el alumnado. Con un rumbo claro, conocido y aceptado, el docente es capaz de lograr que su alumnado avance eficazmente en su proceso de aprendizaje.
2. *Posee un conocimiento experto del contenido del currículo.* Esta es una de las características esenciales que aparece repetidamente en los estudios de investigación sobre enseñanza eficaz analizados. Todo profesor eficaz se caracteriza por poseer un alto conocimiento y dominio de su área de trabajo, esto le confiere la capacidad para transmitir su gusto o pasión por su asignatura al alumnado y le permite centrarse en el resto de las necesidades del proceso de enseñanza.
3. *Posee un conocimiento experto de estrategias para enseñar los contenidos del currículo.* Además de conocer en gran detalle lo que se va a enseñar, según las investigaciones analizadas, el profesorado que lleva a cabo su labor de enseñanza de forma eficaz conoce las mejores formas transmitir y hacer llegar el contenido a todo su alumnado.
4. *Proporciona a todo el alumnado oportunidades de acceso al currículo.* Este elemento tiene una doble percepción. En primer lugar, se refiere a la cantidad y calidad de oportunidades de aprendizaje que el docente es capaz de crear dentro y fuera del horario lectivo. Se ha identificado una relación directa entre el grado de aprendizaje y el tiempo invertido en el proceso. Además, estas oportunidades deben ser para todo el alumnado independientemente de sus características y condiciones.
5. *Comunica al alumnado lo que se espera de él.* Aunque este indicador hace alusión a otros indicadores presentes en este modelo como, por ejemplo, los objetivos de aprendizaje, el contenido curricular o las expectativas; se refiere más concretamente al acto y forma de comunicar todo ello al alumnado. Los estudiantes cuyo profesorado comparte con ellos, por ejemplo, sus expectativas o los logros alcanzar, obtienen mejores resultados en el proceso de aprendizaje.

6. *Posee altas expectativas con respecto a su alumnado.* Existen evidencias del impacto de las expectativas que los docentes tienen de su alumnado en el éxito que estos pueden llegar a alcanzar en su proceso educativo.
7. *Hace un uso experto de los materiales de enseñanza existentes.* El objetivo fundamental de esta conducta es la maximización del tiempo empleado en el proceso de enseñanza-aprendizaje en concreto. Es decir, centrar el tiempo de trabajo del docente en la labor directa con el alumnado o la identificación de las mejores estrategias de enseñanza, en lugar de tener que dedicarse a otro tipo de tareas como el diseño de materiales.
8. *Maximiza y optimiza el tiempo tanto lectivo como no lectivo dedicado al proceso de enseñanza-aprendizaje.* Este elemento se relaciona directamente con indicadores anteriores como la conducta de proporcionar el mayor volumen de oportunidades de aprendizaje posible, o el empleo de materiales existentes. Hay que resaltar que los investigadores de los trabajos aquí analizados hacen hincapié en la distinción entre tiempo lectivo y no lectivo, y que en ambos es importante desarrollar esta conducta para lograr una enseñanza eficaz.
9. *Adapta el proceso de enseñanza-aprendizaje a las necesidades y conocimientos previos de su alumnado.* Esta acción hace referencia a las estrategias pedagógicas de diferenciación y personalización de los procesos de enseñanza-aprendizaje.
10. *Desarrolla estrategias metacognitivas en su alumnado.* La destreza de aprender a aprender o capacidad de reflexión sobre nuestros procesos de aprendizaje está considerada como una de las mejores herramientas para garantizar el éxito tanto actual como futuro de la adquisición de los conocimientos y destrezas necesarios en la educación formal y para la vida.
11. *Aborda objetivos cognitivos de nivel superior e inferior.* Este indicador hace referencia a la capacidad del docente para seleccionar objetivos de aprendizaje de distintos niveles de dificultad, posibilitando así el uso de estrategias pedagógicas como el andamiaje o el desarrollo motivacional. Actualmente se utiliza como referencia la clasificación o taxonomía de Bloom (Krathwohl, 2002).

12. *Supervisa y proporciona de manera regular feedback de la comprensión a su alumnado.* Dentro del campo de la evaluación educativa, se ha comprobado que el feedback más eficaz es el que se proporciona de manera inmediata y con la mayor frecuencia posible.
13. *Integra la enseñanza de distintas áreas curriculares.* Este indicador muestra la importancia del aprendizaje significativo y contextualizado. El alumnado aprende más y mejor cuando se le presenta el contenido de forma similar a como nos aparece en la vida real, integrado.
14. *Asume responsabilidad por los resultados obtenidos de su alumnado.* Para el profesorado que desempeña el proceso de enseñanza de forma eficaz, la responsabilidad por los resultados obtenidos es compartida con el alumnado. Esto muestra un entendimiento y aceptación de los diferentes factores que influyen el éxito en el aprendizaje.
15. *Interacciona de manera eficaz con sus compañeros, alumnado, familias y el Equipo Directivo.* La labor docente es una labor de equipo. Aquel docente que es capaz de interactuar de forma eficaz con todas las partes involucradas en el proceso educativo de su alumnado llega a desarrollar procesos de enseñanza-aprendizaje de calidad.
16. *Gestiona de manera eficiente el aula: organización de los espacios y los recursos del aula, uso eficiente del tiempo de clase y gestión de la conducta del alumnado.* La investigación ha demostrado la importancia de una gestión eficiente del aula como indicador de enseñanza eficaz. Los estudios ya nombrados identifican varias formas de aumentar el tiempo asignado al aprendizaje, como comenzar y terminar las sesiones a tiempo, reducir el tiempo de transición, minimizar el tiempo perdido, reducir las colas en la mesa del profesor, desarrollar sesiones bien estructuradas y garantizar el progreso ordenado del aprendizaje. Por otro lado, el logro de una conducta adecuada para una actitud positiva y de respeto hacia el aprendizaje es una de las metas alcanzadas por todo aquel docente que tiene éxito en sus procesos de enseñanza.
17. *Se desarrolla profesionalmente de forma continua.* En un mundo globalizado como en el que vivimos hoy en día, la generación y acceso a nuevo conocimiento sobre los

procesos de aprendizaje y enseñanza es continua. La labor docente requiere de una actualización continua que ayude al profesorado a crecer, mejorar y mantenerse en línea con lo que acontece en la sociedad actual.

18. *Implementa el proceso de enseñanza de manera organizada y estructurada.* La eficacia de la enseñanza aumenta cuando la sesión de aprendizaje se caracteriza por una estructura clara, con una buena alternancia entre explicación, presentación, tareas asistidas, trabajo independiente, trabajo en grupos pequeños y trabajo con el alumnado a nivel individual.

4.2.2. Subfase 2: Modelo de competencias del maestro eficaz en entornos de educación bilingüe

Una vez identificadas las características del profesorado que imparte docencia de forma eficaz, el siguiente paso consistió en contextualizar estos resultados en los entornos de educación bilingüe con los que se trabaja en esta investigación. Para ello, se utilizó el modelo de competencias del maestro de educación bilingüe obtenido en la primera fase y el modelo de indicadores de enseñanza eficaz resultante de la subfase anterior.

El objetivo fundamental de este momento fue crear un modelo de indicadores de enseñanza eficaz que sea específico de los contextos de educación bilingüe. Esta concreción ayudará tanto a maestros como a formadores de profesorado de educación bilingüe a identificar la formación requerida para mejorar la eficacia de su labor diaria en el aula.

4.2.2.1. Método de recolección y análisis

La tarea de contextualizar la enseñanza eficaz en entornos de educación bilingüe se logró llevar a cabo mediante un análisis comparativo del modelo de competencias del maestro de educación bilingüe y el modelo de enseñanza eficaz, en tres niveles estudio. En un primer nivel, se identificaron las similitudes existentes entre los dos modelos, es decir, qué indicadores de enseñanza eficaz guardaban relación directa con qué competencias del maestro de educación bilingüe; a continuación, se analizaron aquellos indicadores de enseñanza eficaz que no se

reflejaban directamente en las competencias del maestro de educación bilingüe y se estudió la forma de incorporarlos al modelo final resultante de esta investigación; y por último se estudiaron aquellas competencias del maestro de educación bilingüe que no se alineaban directamente con los indicadores de enseñanza eficaz, y se mantuvieron en el modelo final por la referencia específica al contexto de estudio.

4.2.2.2. Resultados y discusión

El primer nivel de contextualización y concreción vino dado por la relación directa existente entre las características de la enseñanza eficaz y las competencias del docente de educación bilingüe. El maestro de educación bilingüe que desempeña su labor profesional de forma eficaz deberá poseer todas las características de la enseñanza eficaz, y algunas de estas se verán especificadas por el entorno de educación bilingüe en el que trabaja.

En la tabla 36 se presentan los indicadores de enseñanza eficaz que guardan relación directa con las competencias del maestro de educación bilingüe. En la columna final aparecen reflejadas las características del maestro eficaz de educación bilingüe redactadas como indicadores en lugar de competencias. Esta decisión se justifica en la necesidad de integrar los resultados aquí obtenidos en la herramienta de autoevaluación que se presenta en la fase siguiente de esta investigación.

Tabla 36

Indicadores de enseñanza eficaz que guardan relación directa con las competencias del maestro de educación bilingüe

Competencias maestro de educación bilingüe			Enseñanza eficaz	El maestro eficaz de educación bilingüe
Dimensión	Subdimensión	Competencia		
1. Lengua	1. Lengua	1.2. Competencia lingüística en L2 (nivel B2-C1)		
		1.3. Capacidad de usar la L2 para transmitir los contenidos de las ANL		
		1.4. Capacidad para reflexionar sobre el proceso de aprendizaje lingüístico		
2. Metodología	2.1. Capacidad para diseñar un <i>currículum</i> AICLE	2.1.1. Capacidad para integrar lengua, contenido y estrategias de aprendizaje	2. Conocimiento experto del contenido del <i>currículo</i> 13. <i>Integración</i> en la enseñanza de distintas áreas <i>curriculares</i>	Integra el contenido curricular de las ANL con el contenido lingüístico y con las estrategias de aprendizaje

Tabla 36 (cont.)

Indicadores de enseñanza eficaz que guardan relación directa con las competencias del maestro de educación bilingüe

Competencias maestro de educación bilingüe			Enseñanza eficaz	El maestro eficaz de educación bilingüe	
Dimensión	Subdimensión	Competencia			
2. Metodología	2.1. Capacidad para diseñar un <i>currículum</i> AICLE	2.1.2. Capacidad para adaptar el componente lingüístico en la elaboración de actividades ANL	2. Conocimiento experto del contenido del <i>currículo</i> 13. <i>Integración</i> en la enseñanza de distintas áreas <i>curriculares</i>	Adapta el componente lingüístico en la elaboración de actividades de las ANL	
		2.1.3. Capacidad para utilizar los patrones culturales del país/países de la L2	2. Conocimiento experto del contenido del <i>currículo</i> 13. <i>Integración</i> en la enseñanza de distintas áreas <i>curriculares</i>	Utiliza los patrones culturales del país/países de la L2 en la enseñanza de las ANL	
	2.2. Competencia pedagógica en enseñanza de lenguas extranjeras		3. Conocimiento experto de estrategias para enseñar los contenidos del currículo (proceso de enseñanza)	Utiliza estrategias para la enseñanza de lenguas extranjeras	
	2.3. Capacidad para la Selección, adaptación, elaboración, uso y evaluación de materiales AICLE		7. Uso experto de los materiales de enseñanza existentes	Evalúa, selecciona, adapta y utiliza materiales AICLE existentes.	
	2.4. Capacidad para diseñar tareas comunicativas e interdisciplinarias		13. <i>Integración</i> en la enseñanza de distintas áreas <i>curriculares</i>	Diseña tareas comunicativas e interdisciplinarias	
			2.5.1.1. Capacidad para potenciar la comunicación en L2	3. Conocimiento experto de estrategias para enseñar los contenidos del currículo (proceso de enseñanza)	Potencia la comunicación en la lengua extranjera
		2.5.1. Enfoque comunicativo	2.5.1.2. Capacidad para generar ambientes bilingües	3. Conocimiento experto de estrategias para enseñar los contenidos del currículo (proceso de enseñanza)	Genera ambientes bilingües
			2.5.1.3. Capacidad para potenciar la comunicación intercultural	3. Conocimiento experto de estrategias para enseñar los contenidos del currículo (proceso de enseñanza)	Potencia la comunicación intercultural
	2.5. Estrategias de enseñanza		2.5.2. Capacidad para utilizar una metodología activa	3. Conocimiento experto de estrategias para enseñar los contenidos del currículo (proceso de enseñanza)	Utiliza una metodología activa
			2.5.3. Capacidad para generar en el alumnado la capacidad de aprender a aprender	3. Conocimiento experto de estrategias para enseñar los contenidos del currículo (proceso de enseñanza) 10. Desarrollo de estrategias metacognitivas en el alumnado	Desarrolla estrategias metacognitivas en el alumnado

Tabla 36 (cont.)

Indicadores de enseñanza eficaz que guardan relación directa con las competencias del maestro de educación bilingüe

Competencias maestro de educación bilingüe			Enseñanza eficaz	El maestro eficaz de educación bilingüe
Dimensión	Subdimensión	Competencia		
2. Metodología	2.5. Estrategias de enseñanza	2.5.4. Capacidad para fomentar la creatividad en el alumnado	3. Conocimiento experto de estrategias para enseñar los contenidos del currículo (proceso de enseñanza)	Fomenta en el alumnado la creatividad
		2.5.5. Capacidad para desarrollar en el alumnado el aprendizaje cooperativo	3. Conocimiento experto de estrategias para enseñar los contenidos del currículo (proceso de enseñanza)	Desarrolla en el alumnado el aprendizaje cooperativo
		2.5.6. Capacidad para desarrollar en el alumnado el pensamiento crítico	3. Conocimiento experto de estrategias para enseñar los contenidos del currículo (proceso de enseñanza)	Desarrolla en el alumnado el pensamiento crítico
		2.5.7. Capacidad para desarrollar en el alumnado procesos cognitivos	3. Conocimiento experto de estrategias para enseñar los contenidos del currículo (proceso de enseñanza) 11. Abordaje de objetivos cognitivos de nivel superior e inferior	Aborda objetivos cognitivos de nivel superior e inferior
		2.5.8. Capacidad para fomentar en el alumnado el aprendizaje autónomo	3. Conocimiento experto de estrategias para enseñar los contenidos del currículo (proceso de enseñanza)	Fomenta en el alumnado el aprendizaje autónomo
		2.5.9. Capacidad para fomentar en el alumnado el aprendizaje por proyectos	3. Conocimiento experto de estrategias para enseñar los contenidos del currículo (proceso de enseñanza)	Fomenta en el alumnado el aprendizaje por proyectos
		2.5.10. Capacidad para desarrollar en el alumnado un aprendizaje significativo	3. Conocimiento experto de estrategias para enseñar los contenidos del currículo (proceso de enseñanza)	Desarrolla en el alumnado un aprendizaje significativo

Tabla 36 (cont.)

Indicadores de enseñanza eficaz que guardan relación directa con las competencias del maestro de educación bilingüe

Competencias maestro de educación bilingüe			Enseñanza eficaz	El maestro eficaz de educación bilingüe
Dimensión	Subdimensión	Competencia		
3. Destrezas personales	3. Destrezas personales	3.1. Capacidad para trabajar en equipo	15. Interacción de calidad entre profesorado, alumnado, familias y el Equipo Directivo	Trabaja en equipo con el profesorado Establece buenas relaciones con el alumnado Genera buenas relaciones entre el alumnado Trabaja con las familias en la educación de sus hijas e hijos Colabora con el Equipo Directivo del Centro
		3.2. Capacidad para crear y mantener una red local y exterior de contactos con los que trabajar conjuntamente	15. Interacción de calidad entre profesorado, alumnado, familias y el Equipo Directivo	Genera y mantiene una red local y exterior de contactos con los que trabajar conjuntamente
4. Tratamiento de la diversidad	4. Tratamiento de la diversidad	4.1. Capacidad para trabajar con profesionales específicos de la educación bilingüe	15. Interacción de calidad entre profesorado, alumnado, familias y el Equipo Directivo 4. Proporción a todo el alumnado de oportunidades de acceso al currículo 9. Adaptación del proceso de enseñanza-aprendizaje a las necesidades y conocimientos previos del alumnado	Trabaja con profesionales específicos de la educación bilingüe (auxiliares de conversación, profesorado de educación bilingüe, coordinadores de programas bilingües, etc.) Proporciona a todo el alumnado oportunidades de acceso al currículo Adapta el proceso de enseñanza-aprendizaje a las necesidades y conocimientos previos del alumnado
		4.2. Capacidad para transmitir al alumnado la diversidad cultural, tanto local como global	4. Proporción a todo el alumnado de oportunidades de acceso al currículo 9. Adaptación del proceso de enseñanza-aprendizaje a las necesidades y conocimientos previos del alumnado	Transmite al alumnado la diversidad cultural, tanto local como global
5. Evaluación	5.1. Evaluación del alumnado	5.1.1. Capacidad para diseñar, seleccionar e implementar herramientas que evalúen tanto el contenido de las ANL como la competencia lingüística	12. Supervisión y feedback regular de la comprensión del alumnado (del contenido de las ANL)	Proporciona feedback regular al alumnado sobre la comprensión del contenido de las ANL

Tabla 36 (cont.)

Indicadores de enseñanza eficaz que guardan relación directa con las competencias del maestro de educación bilingüe

Competencias maestro de educación bilingüe			Enseñanza eficaz	El maestro eficaz de educación bilingüe
Dimensión	Subdimensión	Competencia		
5. Evaluación	5.1. Evaluación del alumnado	5.1.2. Capacidad para elaborar criterios de evaluación de forma consensuada (atendiendo al contenido del ANL y teniendo en consideración los contenidos lingüísticos)	12. Supervisión y feedback regular de la comprensión del alumnado <i>(de la competencia lingüística)</i>	Proporciona feedback regular al alumnado sobre la competencia lingüística
		5.1.3. Capacidad para fomentar la autoevaluación del alumnado a través del PEL	12. Supervisión y feedback regular de la comprensión del alumnado <i>(del proceso de autoevaluación)</i>	Proporciona feedback regular al alumnado sobre su proceso de autoevaluación

Excepto por la dimensión referente a las competencias relacionadas con la lengua, el resto de las dimensiones y competencias del modelo competencial del maestro de educación bilingüe enmarcan diez de los dieciocho indicadores de enseñanza eficaz. Algunas de estas competencias abarcan varios indicadores, y algunos de los indicadores aparecen reflejados en varias competencias.

Así por ejemplo, las tres competencias relativas a la subdimensión *capacidad para diseñar un currículum AICLE* dentro de la dimensión *metodología: capacidad para integrar lengua, contenido y estrategias de aprendizaje; capacidad para adaptar el componente lingüístico en la elaboración de actividades ANL y capacidad para utilizar los patrones culturales del país/países de la L2*, abarcan los dos indicadores de enseñanza eficaz que hacen referencia al *conocimiento experto del contenido del currículo* y a la *integración en la enseñanza de distintas áreas curriculares*. Este último indicador vuelve a aparecer enmarcado en la competencia *capacidad para diseñar tareas comunicativas e interdisciplinarias*.

Por su parte, el indicador tres de enseñanza eficaz aparece reflejado en todas aquellas competencias relacionadas con la subdimensión competencial *estrategias de enseñanza* dentro de la dimensión *metodología*, por su referencia al *conocimiento experto* que debe poseer el maestro que desempeña su labor de forma eficaz de las *estrategias para enseñar los contenidos del currículo* con el que está trabajando. Este indicador se ha relacionado nos sólo con las competencias referidas a las estrategias para enseñar el contenido curricular en una lengua extranjera, pero además con la *competencia pedagógica en enseñanza de lenguas extranjeras*,

que aparece igualmente formulada en el modelo competencial de maestro de educación bilingüe.

Para la redacción final de las características del maestro eficaz de educación bilingüe que aparecen en la última columna, y como se explicase anteriormente, se han expresado en términos de indicador para poder así incorporarlos en la herramienta de autoevaluación del profesorado que se presenta en la fase final de esta investigación. Así mismo, en el proceso de elección entre el enunciado del indicador o de la competencia, siempre se ha seleccionado el que fuese más específico, por ejemplo, entre el indicador tres de enseñanza eficaz *conocimiento experto de estrategias para enseñar los contenidos del currículo (proceso de enseñanza)* y el listado de competencias en el que aparece reflejado, siempre se ha seleccionado la redacción de la competencia por su mayor especificidad, por ejemplo *utiliza una metodología activa o desarrolla estrategias metacognitivas en el alumnado*.

En casos muy concretos, la redacción y significado de la competencia y el indicador eran muy similares, facilitando en gran medida el proceso de análisis y contextualización. Así, por ejemplo, la capacidad para la *selección, adaptación, elaboración, uso y evaluación de materiales AICLE* y el indicador *uso experto de los materiales de enseñanza existentes* han quedado resumidos en: el maestro eficaz de educación bilingüe *evalúa, selecciona, adapta y utiliza materiales AICLE existentes*.

En dicho proceso de contextualización, algunas de las competencias se han desdoblado en varios indicadores, como por ejemplo la *capacidad para trabajar en equipo*. En su proceso de concreción a través del indicador de enseñanza eficaz *Interacción de calidad entre profesorado, alumnado, familias y el Equipo Directivo*, la competencia ha quedado reflejada en cinco características del maestro eficaz de educación bilingüe: *trabaja en equipo con el profesorado, establece buenas relaciones con el alumnado, genera buenas relaciones entre el alumnado, trabaja con las familias en la educación de sus hijas e hijos y colabora con el equipo directivo del centro*.

Otras de las competencias del maestro de educación bilingüe han aportado mayor especificidad a un mismo indicador como por ejemplo, las capacidades para *diseñar, seleccionar e implementar herramientas que evalúen tanto el contenido de las ANL como la competencia lingüística, para elaborar criterios de evaluación de forma consensuada (atendiendo al*

contenido del ANL y teniendo en consideración los contenidos lingüísticos y para fomentar la autoevaluación del alumnado a través del PEL, han transformado el indicador de enseñanza eficaz supervisión y feedback regular de la comprensión del alumnado en proporciona feedback regular al alumnado sobre la comprensión del contenido de las ANL, proporciona feedback regular al alumnado sobre la competencia lingüística y proporciona feedback regular al alumnado sobre su proceso de autoevaluación.

En un segundo nivel de contextualización y concreción, se analizó el conjunto de indicadores de enseñanza eficaz donde, tras una primera observación, no se encontró una relación directa con las competencias específicas de la educación primaria bilingüe en los siguientes elementos:

1. Tiene claros los objetivos de enseñanza.
5. Comunica al alumnado lo que se espera de él.
6. Posee altas expectativas con respecto a su alumnado.
8. Maximiza y optimiza el tiempo tanto lectivo como no lectivo dedicado al proceso de enseñanza-aprendizaje.
14. Asume responsabilidad por los resultados obtenidos de su alumnado.
16. Gestiona de manera eficiente el aula: organización de los espacios y los recursos del aula, uso eficiente del tiempo de clase y gestión de la conducta del alumnado.
17. Se desarrolla profesionalmente de forma continua.
18. Implementa el proceso de enseñanza de manera organizada y estructurada.

Sin embargo, se consideró importante mantener en el modelo final todos los indicadores de enseñanza eficaz, puesto que el objetivo primordial de esta tesis consiste precisamente en identificar lo que representa la idea de enseñanza eficaz y su contextualización en entornos de educación bilingüe.

Para llevar a cabo el proceso de análisis de estos indicadores, se posicionaron en entornos de educación bilingüe y se confrontaron con el elemento definitorio de este tipo de educación (la enseñanza de contenido en una lengua extranjera) y su doble objetivo de aprendizaje (aprendizaje del contenido de las áreas no lingüísticas y aprendizaje de la lengua extranjera). El proceso de reflexión sobre esta contextualización llevó a la clasificación de estos indicadores en dos grupos: aquellos cuya redacción se veía afectada por el contexto, primordialmente en

términos de especificación, y aquellos cuya redacción permanecía sin cambios debido a que su generalidad podía abarcar todo tipo de contextos.

Así, los indicadores de enseñanza eficaz *tiene claros los objetivos de enseñanza, comunica al alumnado lo que se espera de él, posee altas expectativas con respecto a su alumnado y asume responsabilidad por los resultados obtenidos de su alumnado*, quedaron especificados en entornos de educación bilingüe de la siguiente forma:

- Tiene claro los objetivos de enseñanza, *tanto los relativos a las ANL como los de corte lingüístico.*
- Comunica al alumnado lo que se espera de él, *tanto a nivel de las ANL como de competencia lingüística.*
- Posee altas expectativas con respecto al alumnado *tanto a nivel de las ANL como de competencia lingüística.*
- Asume responsabilidad por los resultados obtenidos del alumnado, *tanto a nivel de las ANL como de competencia lingüística.*

Los indicadores de enseñanza eficaz *maximiza y optimiza el tiempo tanto lectivo como no lectivo dedicado al proceso de enseñanza-aprendizaje; gestiona de manera eficiente el aula: organización de los espacios y los recursos del aula, uso eficiente del tiempo de clase y gestión de la conducta del alumnado; se desarrolla profesionalmente de forma continua e implementa el proceso de enseñanza de manera organizada y estructurada*, no sufrieron ninguna modificación.

Por último, se identificaron una serie de competencias del profesorado de educación bilingüe que, aunque no guardaban una relación directa con las características de la enseñanza eficaz, se consideraron esenciales y específicas de la figura profesional del maestro de educación bilingüe. En concreto, aquellas relacionadas con su competencia lingüística:

- Posee una competencia lingüística en la lengua extranjera de nivel B2-C1 del CEFRL.
- Usa la lengua extranjera para transmitir los contenidos de las ANL.
- Reflexiona sobre el proceso de aprendizaje lingüístico.

A pesar de que, tal y como se mencionase al inicio de esta tesis doctoral, en el apartado de justificación, la investigación sobre la eficacia escolar y la investigación sobre la educación bilingüe/plurilingüe se han desarrollados en gran medida como paradigmas de investigación separados, Dorfman (1998), Buttaro (2014) y Kirss , Säälik, Leijen y Pedaste (2021) han identificado en su revisión de los factores de éxito que afectan la eficacia escolar en la educación multilingüe, que tanto las *habilidades lingüísticas multilingües del profesorado*, como sus *competencias lingüística y en enseñanza/aprendizaje de lenguas* son indicadores de eficacia de gran relevancia al nivel de aula en el que esta investigación se ha centrado.

En relación con la clasificación de estos indicadores de enseñanza eficaz en dimensiones, y tal como se observa en la tabla 37, por un lado, se han mantenido las mismas que en la taxonomía de competencias del maestro de educación bilingüe, aunque con ciertas modificaciones en el enunciado con el fin de abarcar y ajustarse a todos los indicadores que las componen.

Tabla 37

Dimensiones del modelo de indicadores del maestro eficaz de educación bilingüe

Dimensiones Maestro de Educación Bilingüe	Dimensiones Maestro Eficaz de Educación Bilingüe
1. Lengua	1. Competencia lingüística del profesorado
2. Metodología	2. Metodología
3. Destrezas personales	3. Interacción con los participantes del proceso educativo
4. Tratamiento de la diversidad	4. Atención a la diversidad
5. Evaluación	5. Evaluación
	6. Expectativas del profesorado hacia al alumnado
	7. Uso eficaz del tiempo
	8. Formación continua del profesorado

Así, mientras las dimensiones *metodología* y *evaluación* se mantienen intactas en su redacción, la dimensión *lengua* queda especificada en *competencia lingüística del profesorado*, la dimensión *destrezas personales* se transforma en *interacción con los participantes del proceso educativo*, y *tratamiento de la diversidad* se torna en *atención a la diversidad*. Por otro lado, cuatro de los indicadores, y debido a su especificidad, quedan sin poderse asociar a alguna de las dimensiones concretas existentes. Dos de ellos se han podido agrupar en la idea común de *expectativas*, con lo que se ha creado una nueva dimensión enunciada como *expectativas del profesorado hacia el alumnado*. La nomenclatura de los otros dos indicadores ha sido la que ha guiado la construcción del enunciado de las dos dimensiones restantes. Así, el indicador *maximiza y optimiza el tiempo tanto lectivo como no lectivo dedicado al proceso de enseñanza-aprendizaje* se ha transforma en la dimensión que lo recoge como *uso eficaz del tiempo*, y el

indicador *se desarrolla profesionalmente de forma continua*, se encapsula en el término genérico *formación continua del profesorado*.

En definitiva, como se observa en la tabla 38, los resultados de la investigación aquí realizada aportan un total de 42 indicadores clasificados en 8 dominios que denotan la figura del maestro de educación bilingüe que lleva a cabo su proceso de enseñanza de forma eficaz.

Tabla 38

Indicadores del maestro de educación bilingüe que lleva a cabo el proceso de enseñanza de forma eficaz

Dimensión	Indicador	
Competencia lingüística del profesorado	1. Posee un dominio de la lengua extranjera de nivel B2-C1 del CEFRL.	
	2. Utiliza la lengua extranjera para transmitir los contenidos de las ANL.	
	3. Reflexiona sobre el proceso de aprendizaje lingüístico.	
Metodología	4. Implementa el proceso de enseñanza de manera organizada y estructurada.	
	5. Integra el contenido curricular de las ANL con el contenido lingüístico y estrategias de aprendizaje.	
	6. Adapta el componente lingüístico en la elaboración de actividades de las ANL.	
	7. Utiliza los patrones culturales del país/países de la L2 en la enseñanza de las ANL.	
	8. Utiliza estrategias para la enseñanza de lenguas extranjeras.	
	9. Evalúa, selecciona, adapta y utiliza materiales AICLE existentes.	
	10. Diseña tareas comunicativas e interdisciplinarias.	
	11. Gestiona el aula de manera eficiente: organización de los espacios y los recursos del aula, uso eficiente del tiempo de clase y gestión de la conducta del alumnado.	
	12. Potencia la comunicación en la lengua extranjera.	
	13. Genera ambientes bilingües.	
	14. Potencia la comunicación intercultural.	
	15. Utiliza una metodología activa.	
	16. Desarrolla estrategias metacognitivas en el alumnado.	
	17. Fomenta en el alumnado la creatividad.	
	18. Desarrolla en el alumnado el aprendizaje cooperativo.	
	19. Desarrolla en el alumnado el pensamiento crítico.	
	20. Tiene claro los objetivos de enseñanza, tanto los relativos a las ANL como los de corte lingüístico.	
	21. Aborda objetivos cognitivos de nivel superior e inferior.	
	22. Fomenta en el alumnado el aprendizaje autónomo.	
	23. Fomenta en el alumnado el aprendizaje por proyectos.	
	24. Desarrolla en el alumnado un aprendizaje significativo.	
	Interacción con los participantes del proceso educativo	25. Trabaja en equipo con el profesorado.
		26. Establece buenas relaciones con el alumnado.
		27. Genera buenas relaciones entre el alumnado.
28. Trabaja con las familias en la educación de sus hijas e hijos.		
29. Colabora con el Equipo Directivo del Centro.		
30. Genera y mantiene una red local y exterior de contactos con los que trabajar conjuntamente.		

Tabla 38 (cont.)

Indicadores del maestro de educación bilingüe que lleva a cabo el proceso de enseñanza de forma eficaz

Dimensión	Indicador
Atención a la diversidad	31. Trabaja con profesionales específicos de la educación bilingüe (auxiliares de conversación, coordinadores de programas bilingües, etc.)
	32. Proporciona a todo el alumnado oportunidades de acceso al currículo.
	33. Adapta el proceso de enseñanza-aprendizaje a las necesidades y conocimientos previos del alumnado.
	34. Transmite al alumnado la diversidad cultural, tanto local como global.
Evaluación	35. Proporciona feedback regular al alumnado sobre la comprensión del contenido de las ANL.
	36. Proporciona feedback regular al alumnado sobre la competencia lingüística.
	37. Proporciona feedback regular al alumnado sobre su proceso de autoevaluación.
	38. Asume responsabilidad por los resultados obtenidos del alumnado, tanto a nivel de las ANL como de competencia lingüística.
Expectativas del profesorado hacia al alumnado	39. Comunica al alumnado lo que espera de él, tanto a nivel de las ANL como de competencia lingüística.
	40. Posee altas expectativas con respecto al alumnado tanto a nivel de las ANL como de competencia lingüística
Uso eficaz del tiempo	41. Maximiza y optimiza el tiempo tanto lectivo como no lectivo dedicado al proceso de enseñanza-aprendizaje.
Formación continua del profesorado	42. Se desarrolla profesionalmente de forma continua.

4.3. FASE 3. ANÁLISIS DE NECESIDADES FORMATIVAS DEL MAESTRO DE EDUCACIÓN BILINGÜE PARA IMPARTIR SU LABOR DE FORMA EFICAZ

El objetivo de esta tercera y última fase de la investigación fue doble. El primero de ellos consistió en elaborar una herramienta que identifique las necesidades formativas percibidas por el profesorado de educación primaria bilingüe en relación con su labor diaria, para entender su actuación docente como una práctica profesional eficaz. Este trabajo aborda el concepto de necesidad a partir de las aportaciones de Kaufman (2006), que la entiende como una discrepancia entre los resultados actuales y los resultados deseados. La compilación de estas distancias aportará la información necesaria y el orden de prioridad requerido para dar respuesta al segundo objetivo, la identificación experimental de necesidades formativas que sirvan de base para el diseño de un futuro plan de formación que garantice el trabajo en las áreas requeridas para el logro del objetivo de enseñanza trazado, la enseñanza bilingüe eficaz.

4.3.1. Subfase 1: Diseño de la herramienta de detección de las necesidades de formación del maestro de educación bilingüe desde la perspectiva de la enseñanza eficaz

En esta primera subfase se aborda la construcción y búsqueda de las garantías científicas de una herramienta de análisis de las necesidades formativas del maestro bilingüe, considerando esta labor desde el paradigma de la eficacia escolar. Ello ha supuesto llevar a cabo un estudio empírico con docentes en ejercicio donde se ha puesto en valor el conjunto de indicadores resultantes de la fase 2.

4.3.1.1. Método de recolección y análisis

Para el diseño de la estructura de la herramienta se ha empleado el formato de escala presente en Kaufman (2006), que permite obtener datos que posibilitan identificar las distancias existentes (necesidad) entre lo que es la realidad actual percibida y la realidad esperada para el logro de un objetivo determinado. La estructura supone situar los elementos de análisis en un espacio central y someterlos a un doble proceso de valoración de la opinión manifestada por el profesorado a lo largo de una escala de cinco puntos, en relación a lo que es (“describe cómo te ves actualmente operando en tu función docente”) y a lo que debería ser (“describe cómo crees que deberías estar operando en tu función docente”), donde 1 significa raramente, 2 ocasionalmente, 3 a veces, 4 con frecuencia y 5 de forma consistente.

El instrumento está configurado por 41 elementos procedentes del resultado final de la fase anterior, donde se han identificado las características del maestro de educación bilingüe que imparte su docencia de manera eficaz (ver Anexo 3). Se ha obviado el primero de los indicadores (*Posee un dominio de la lengua extranjera de nivel B2-C1 del CEFRL*) al ser considerado un requisito previo de acceso a esta figura docente.

El diseño de empleado para dar respuesta a este primer momento se fundamenta en una metodología de corte no experimental y descriptivo, cuya finalidad se orienta a la comprensión profunda y exhaustiva de una realidad singular (Arnal, Del Rincón y Latorre, 1992). De forma concreta, la metodología se sustenta en el estudio tipo encuesta, dando respuesta a problemas tanto en términos descriptivos como de relación de variables, asegurando de este modo la rigurosidad de la información recogida (Galindo, 1998).

La población destinataria está configurada por profesorado de educación primaria que imparte docencia en entornos bilingües de la ciudad de Córdoba. Mediante un muestreo intencional se ha contado con la participación de 50 profesionales, número válido para responder a los fines pretendidos en esta etapa, tal y como declaran McMillan y Schumacher (2006).

Se trata de un grupo eminentemente femenino, debido a que el 74% eran mujeres, siendo el restante 26% hombres (ver tabla 39).

Tabla 39

Distribución del grupo de profesorado en función del sexo

Sexo	f	%
Mujeres	37	74.0
Hombres	13	26.0
Total	50	100.0

La edad media de este grupo docente es de 43 años (DT=8.441), siendo la edad más baja 28 años y la más alta 68 años.

El nivel máximo de estudios alcanzados por este profesorado es, con un 60% de presencia, de Diplomatura, obteniendo la licenciatura un 20%, consiguiendo un grado el 8%, finalizado un máster el 10% y defendida la tesis doctoral un 2% (ver tabla 40).

Tabla 40

Distribución del grupo de profesorado en función del nivel de estudios alcanzados

Nivel de estudios	f	%
Diplomatura	30	60.0
Licenciatura	10	20.0
Grado	4	8.0
Máster	5	10.0
Doctorado	1	2.0
Total	50	100.0

Su experiencia docente en educación primaria asciende a un total de 16 años (DT=8.144, valor mínimo=1, valor máximo=37), disminuyendo a 7 años cuando se identifica la experiencia docente en educación bilingüe (DT=4.918, valor mínimo=0, valor máximo=18).

Fue interesante comprobar su nivel de dominio de una lengua extranjera por lo que, demandado este dato, los datos de la tabla 41 muestran que el 50% tiene un nivel B2, un 36% un C1, un 12% un nivel B1 y únicamente el 2% contaba con un nivel C1.

Tabla 41

Distribución del grupo de profesorado en función del nivel de dominio de la lengua extranjera

Nivel de dominio	f	%
B1	6	12.0
B2	25	50.0
C1	18	36.0
C2	1	2.0
Total	50	100.050

4.3.1.2. Resultados obtenidos

La precisión de los datos obtenidos con el cuestionario aplicado a este grupo docente y la estabilidad de la medida aportada en diferentes aplicaciones de este es uno de los elementos básicos que ha de cumplir el instrumento diseñado (Lincoln & Guba, 1985). Es por ello por lo que la información recogida ha de atender a una serie de factores que garanticen su veracidad científica y no comprometan el estudio (Nunnally & Bernstein, 1994), es decir, deben ser fiables y válidos, consistentes en el tiempo y con aportes relativos al constructo de medida.

La fiabilidad se perjudica cuando las preguntas no están claramente formuladas y conducen a diferentes interpretaciones por parte de las personas encuestadas, siendo preciso valorar la consistencia interna del instrumento con el fin de otorgar de significación a los ítems de la prueba, es decir, conseguir que cada uno de ellos mida una porción del rasgo o característica que se desea estudiar (Cohen, Manion & Morrison, 2011). Por su parte, la validez depende de que las preguntas se refieran a hechos o a opiniones, actitudes y otras dimensiones que no son directamente observables. Esta será valorada a través del análisis de la capacidad de discriminación de los elementos, de modo que se refuerce el carácter unidimensional de la prueba (Ebel & Frisbie, 1986).

El procedimiento empleado para determinar la fiabilidad es el método Alfa de Cronbach, basado en la correlación ínter elementos promedio. Realizando una primera aproximación a los resultados obtenidos (ver tabla 42), se advierte cómo los valores correspondientes a cada una

de las escalas descritas (valores alfa por encima de .9) indican que las relaciones entre los diferentes elementos de la herramienta, atendiendo a este criterio, son muy elevadas (Jisu, Delorme & Reid, 2006). Por su parte, el valor total de Alfa (.976), considerando como una unidad el conjunto de las dos escalas constitutivas del mismo, indica una correlación alta, un nivel elevado de estabilidad en las respuestas, por lo que el cuestionario presenta indicios de garantías de fiabilidad.

Tabla 42

Coefficientes Alfa para las escalas

Escala	Coefficiente Alfa	N
Lo que hago	.969	41
Lo que debería hacer	.979	41
Total	.976	82

Por otro lado, el comportamiento de cada uno de los ítems del instrumento (ítems escalares) revela unos índices de homogeneidad con valores todos ellos superiores a .50 y de signo positivo, por lo que cada ítem mide una porción del rasgo que se desea estudiar y, por lo tanto, el instrumento es fiable (Henson, 2001) (ver tabla 43). Este hecho se confirma al observar el coeficiente Alfa si eliminamos todos los elementos la fiabilidad disminuye o se mantiene, a excepción del elemento seis en la subescala “Lo que debo hacer”, donde el ítem 6 (Utilizo los patrones culturales del país/países de la lengua extranjera en la enseñanza de las ANL) presenta unos valores de Homogeneidad (-.073) y Alfa (.982) que dan a entender un comportamiento estadístico inadecuado. Sin embargo, debido a su relevancia para dar respuesta a los objetivos del estudio, esta característica se mantiene en su formato de origen.

Tabla 43

Comportamiento de los ítems del modelo

Elementos de valoración	Coefficiente de Homogeneidad corregido	Coefficiente Alfa si se elimina el ítem
<i>Lo que hago</i>		
1. Utilizo la lengua extranjera para transmitir los contenidos de las Áreas No Lingüísticas (ANL)	.684	.968
2. Reflexiono sobre el proceso de aprendizaje lingüístico	.552	.969
3. Implemento el proceso de enseñanza de manera organizada y estructurada	.711	.968
4. Integro el contenido curricular de las ANL con el contenido lingüístico y con las estrategias de aprendizaje	.739	.968

Tabla 43 (cont.)

Comportamiento de los ítems del modelo

Elementos de valoración	Coefficiente de Homogeneidad corregido	Coefficiente Alfa si se elimina el ítem
Lo que hago		
5. Adapto el componente lingüístico en la elaboración de actividades de las ANL	.681	.968
6. Utilizo los patrones culturales del país/países de la lengua extranjera en la enseñanza de las ANL	.579	.969
7. Utilizo estrategias para la enseñanza de lenguas extranjeras	.794	.968
8. Evalúo, selecciono, adapto y utilizo materiales AICLE (Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras) existentes	.537	.969
9. Diseño tareas comunicativas e interdisciplinarias	.621	.969
10. Gestiono el aula de manera eficiente: organización de los espacios y los recursos, uso eficiente del tiempo de clase y gestión de la conducta del alumnado	.720	.968
11. Potencio la comunicación en la lengua extranjera	.778	.968
12. Genero ambientes bilingües	.726	.968
13. Potencio la comunicación intercultural	.707	.968
14. Utilizo una metodología activa	.632	.969
15. Desarrollo en el alumnado estrategias metacognitivas	.641	.969
16. Fomento en el alumnado la creatividad	.570	.969
17. Fomento en el alumnado el aprendizaje cooperativo	.584	.969
18. Desarrollo en el alumnado el pensamiento crítico	.617	.969
19. Tengo claros los objetivos de enseñanza: tanto los relativos a las ANL como los de corte lingüístico	.783	.968
20. Abordo objetivos cognitivos de nivel superior e inferior	.585	.969
21. Fomento en el alumnado el aprendizaje autónomo	.658	.969
22. Fomento en el alumnado el aprendizaje por proyectos	.528	.969
23. Desarrollo en el alumnado un aprendizaje significativo	.732	.968
24. Trabajo en equipo con el profesorado	.658	.969
25. Establezco buenas relaciones con el alumnado	.653	.969
26. Genero buenas relaciones entre el alumnado	.723	.969
27. Trabajo con las familias en la educación de sus hijas e hijos	.646	.969
28. Colaboro con el Equipo Directivo del Centro	.674	.969
29. Genero y mantengo una red local y exterior de contactos con los que trabajar conjuntamente	.572	.969
30. Trabajo con profesionales específicos de la educación bilingüe (ej. auxiliares de conversación, coordinadores de programas bilingües, etc.)	.625	.969
31. Proporciono a todo el alumnado oportunidades de acceso al currículo	.532	.969
32. Adapto el proceso de enseñanza-aprendizaje a las necesidades y conocimientos previos del alumnado	.738	.968
33. Transmito al alumnado la diversidad cultural, tanto local como global	.685	.968
34. Proporciono feedback regular al alumnado sobre la comprensión del contenido de las ANL	.736	.968
35. Proporciono feedback regular al alumnado sobre la competencia lingüística	.651	.969
36. Proporciono feedback regular al alumnado sobre su proceso de autoevaluación	.508	.969
37. Asumo responsabilidad por los resultados obtenidos de mi alumnado, tanto a nivel de las ANL como de competencia lingüística	.671	.969
38. Comunico al alumnado lo que espero de él, tanto a nivel de las ANL como de competencia lingüística	.629	.969
39. Poseo altas expectativas con respecto al alumnado tanto a nivel de las ANL como de competencia lingüística	.730	.968
40. Maximizo y optimizo el tiempo tanto lectivo como no lectivo dedicado al proceso de enseñanza-aprendizaje	.613	.969
41. Me desarrollo profesionalmente de forma continua	.694	.968
Lo que debería hacer		
1. Utilizo la lengua extranjera para transmitir los contenidos de las Áreas No Lingüísticas (ANL)	.730	.979
2. Reflexiono sobre el proceso de aprendizaje lingüístico	.738	.979
3. Implemento el proceso de enseñanza de manera organizada y estructurada	.774	.979
4. Integro el contenido curricular de las ANL con el contenido lingüístico y con las estrategias de aprendizaje	.799	.979
5. Adapto el componente lingüístico en la elaboración de actividades de las ANL	.809	.979
6. Utilizo los patrones culturales del país/países de la lengua extranjera en la enseñanza de las ANL	-.073	.982

Tabla 43 (cont.)

Comportamiento de los ítems del modelo

Elementos de valoración	Coefficiente de Homogeneidad corregido	Coefficiente Alfa si se elimina el ítem
<i>Lo que debería hacer</i>		
7. Utilizo estrategias para la enseñanza de lenguas extranjeras	.824	.979
8. Evalúo, selecciono, adapto y utilizo materiales AICLE (Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras) existentes	.655	.979
9. Diseño tareas comunicativas e interdisciplinarias	.820	.978
10. Gestiono el aula de manera eficiente: organización de los espacios y los recursos, uso eficiente del tiempo de clase y gestión de la conducta del alumnado	.757	.979
11. Potencio la comunicación en la lengua extranjera	.823	.979
12. Genero ambientes bilingües	.784	.979
13. Potencio la comunicación intercultural	.800	.979
14. Utilizo una metodología activa	.772	.979
15. Desarrollo en el alumnado estrategias metacognitivas	.756	.979
16. Fomento en el alumnado la creatividad	.767	.979
17. Fomento en el alumnado el aprendizaje cooperativo	.769	.979
18. Desarrollo en el alumnado el pensamiento crítico	.818	.979
19. Tengo claros los objetivos de enseñanza: tanto los relativos a las ANL como los de corte lingüístico	.838	.978
20. Abordo objetivos cognitivos de nivel superior e inferior	.600	.979
21. Fomento en el alumnado el aprendizaje autónomo	.835	.979
22. Fomento en el alumnado el aprendizaje por proyectos	.694	.979
23. Desarrollo en el alumnado un aprendizaje significativo	.790	.979
24. Trabajo en equipo con el profesorado	.725	.979
25. Establezco buenas relaciones con el alumnado	.805	.979
26. Genero buenas relaciones entre el alumnado	.809	.979
27. Trabajo con las familias en la educación de sus hijas e hijos	.777	.979
28. Colaboro con el Equipo Directivo del Centro	.735	.979
29. Genero y mantengo una red local y exterior de contactos con los que trabajar conjuntamente	.714	.979
30. Trabajo con profesionales específicos de la educación bilingüe (ej. auxiliares de conversación, coordinadores de programas bilingües, etc.)	.784	.979
31. Proporciono a todo el alumnado oportunidades de acceso al currículo	.704	.979
32. Adapto el proceso de enseñanza-aprendizaje a las necesidades y conocimientos previos del alumnado	.865	.978
33. Transmito al alumnado la diversidad cultural, tanto local como global	.835	.978
34. Proporciono feedback regular al alumnado sobre la comprensión del contenido de las ANL	.713	.979
35. Proporciono feedback regular al alumnado sobre la competencia lingüística	.753	.979
36. Proporciono feedback regular al alumnado sobre su proceso de autoevaluación	.661	.979
37. Asumo responsabilidad por los resultados obtenidos de mi alumnado, tanto a nivel de las ANL como de competencia lingüística	.735	.979
38. Comunico al alumnado lo que espero de él, tanto a nivel de las ANL como de competencia lingüística	.701	.979
39. Poseo altas expectativas con respecto al alumnado tanto a nivel de las ANL como de competencia lingüística	.603	.979
40. Maximizo y optimizo el tiempo tanto lectivo como no lectivo dedicado al proceso de enseñanza-aprendizaje	.786	.979
41. Me desarrollo profesionalmente de forma continua	.747	.979

En un segundo momento, se procedió a estimar la validez de contenido de los elementos que configuran el instrumento mediante la búsqueda del poder de discriminación de los elementos de las escalas. Un ítem posee esta característica si es capaz de distinguir entre aquellos participantes que puntúan alto en la prueba y los que puntúan bajo, es decir, si discriminan entre los que poseen un nivel alto en el rango medido y los que poseen un nivel bajo (Ebel & Frisbie, 1986).

Para llevar a cabo este estudio se han seleccionado los ítems cerrados de elección ordinales (escala de valoración de 1 a 5) de las dos subescalas de manera que se recodificaron en tres grupos (Bajo, Medio y Alto):

- 1 = Grupo Bajo (valor mínimo, percentil 33): (Escala Lo que hago: 69, 148); (Escala Lo que debería hacer: 70, 167)
- 2 = Grupo Medio (percentil 34, percentil 66): (Escala Lo que hago: 149, 167); (Escala Lo que debería hacer: 168, 186)
- 3 = Grupo Alto (percentil 67, valor máximo): (Escala Lo que hago: 168, 204); (Escala Lo que debería hacer: 187, 204)

La realización de la prueba de t de Student (n.s.=.05) para muestras independientes permitió recodificar los valores de la variable de agrupación (1 y 3) pudiendo establecer la diferencia entre los grupos que puntúan bajo y alto en los ítems (ver tabla 44). Todos aquellos valores de p menores que .05 representan un alto poder de discriminación por parte del ítem. Por su parte, aquellos valores de p iguales o mayores a .05 no permiten que el ítem discrimine, por lo que éste debería ser revisado (Morales, 2006). En este caso, todos los elementos, a excepción del número 6 en la subescala “lo que debo hacer”, cumplen con los objetivos planteados para cada una de las cuestiones, lo que refleja la existencia de una estructura interna en el cuestionario capaz de responder a las demandas planteadas. En conclusión, la herramienta diseñada cumple con las garantías científicas para su aplicación.

Tabla 44

Poder de discriminación de los ítems del cuestionario

Elementos de valoración		Media bajo	Media alto	t	p
<i>Lo que hago</i>					
1.	Utilizo la lengua extranjera para transmitir los contenidos de las Áreas No Lingüísticas (ANL)	2.63	4.19	-5.283	.000
2.	Reflexiono sobre el proceso de aprendizaje lingüístico	3.26	4.19	-3.489	.001
3.	Implemento el proceso de enseñanza de manera organizada y estructurada	3.58	4.69	-5.004	.000
4.	Integro el contenido curricular de las ANL con el contenido lingüístico y con las estrategias de aprendizaje	2.47	4.31	-6.931	.000
5.	Adapto el componente lingüístico en la elaboración de actividades de las ANL	3.00	4.44	-4.779	.000
6.	Utilizo los patrones culturales del país/países de la lengua extranjera en la enseñanza de las ANL	2.42	3.63	-3.208	.003
7.	Utilizo estrategias para la enseñanza de lenguas extranjeras	2.95	4.63	-6.951	.000
8.	Evalúo, selecciono, adapto y utilizo materiales AICLE (Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras) existentes	2.63	4.13	-4.458	.000
9.	Diseño tareas comunicativas e interdisciplinarias	2.74	4.31	-4.635	.000

Tabla 44 (cont.)

Poder de discriminación de los ítems del cuestionario

Elementos de valoración	Media bajo	Media alto	t	p
Lo que hago				
10. Gestiono el aula de manera eficiente: organización de los espacios y los recursos, uso eficiente del tiempo de clase y gestión de la conducta del alumnado	3.37	4.50	-3.727	.001
11. Potencio la comunicación en la lengua extranjera	3.11	4.75	-6.796	.000
12. Genero ambientes bilingües	2.63	4.13	-5.143	.000
13. Potencio la comunicación intercultural	2.37	4.00	-4.708	.000
14. Utilizo una metodología activa	3.63	4.88	-5.592	.000
15. Desarrollo en el alumnado estrategias metacognitivas	2.84	4.25	-4.914	.000
16. Fomento en el alumnado la creatividad	3.16	4.63	-6.574	.000
17. Fomento en el alumnado el aprendizaje cooperativo	3.11	4.38	-4.863	.000
18. Desarrollo en el alumnado el pensamiento crítico	3.26	4.38	-3.594	.001
19. Tengo claros los objetivos de enseñanza: tanto los relativos a las ANL como los de corte lingüístico	2.84	4.88	-8.051	.000
20. Abordo objetivos cognitivos de nivel superior e inferior	2.89	4.31	-5.210	.000
21. Fomento en el alumnado el aprendizaje autónomo	3.67	4.44	-4.224	.000
22. Fomento en el alumnado el aprendizaje por proyectos	2.26	3.50	-3.505	.001
23. Desarrollo en el alumnado un aprendizaje significativo	3.11	4.69	-7.365	.000
24. Trabajo en equipo con el profesorado	2.74	4.38	-5.295	.000
25. Establezco buenas relaciones con el alumnado	4.11	4.94	-3.445	.002
26. Genero buenas relaciones entre el alumnado	4.05	5.00	-4.149	.000
27. Trabajo con las familias en la educación de sus hijas e hijos	3.32	4.50	-4.264	.000
28. Colaboro con el Equipo Directivo del Centro	3.63	4.81	-4.182	.000
29. Genero y mantengo una red local y exterior de contactos con los que trabajar conjuntamente	2.00	3.50	-4.489	.000
30. Trabajo con profesionales específicos de la educación bilingüe (ej. auxiliares de conversación, coordinadores de programas bilingües, etc.)	3.05	4.56	-5.124	.000
31. Proporciono a todo el alumnado oportunidades de acceso al currículo	3.68	4.63	-3.574	.001
32. Adapto el proceso de enseñanza-aprendizaje a las necesidades y conocimientos previos del alumnado	3.47	4.88	-5.843	.000
33. Transmito al alumnado la diversidad cultural, tanto local como global	3.26	4.63	-4.402	.000
34. Proporciono feedback regular al alumnado sobre la comprensión del contenido de las ANL	3.21	4.75	-5.303	.000
35. Proporciono feedback regular al alumnado sobre la competencia lingüística	3.21	4.44	-3.991	.000
36. Proporciono feedback regular al alumnado sobre su proceso de autoevaluación	2.79	3.88	-3.306	.002
37. Asumo responsabilidad por los resultados obtenidos de mi alumnado, tanto a nivel de las ANL como de competencia lingüística	3.53	4.69	-3.998	.000
38. Comunico al alumnado lo que espero de él, tanto a nivel de las ANL como de competencia lingüística	3.16	4.38	-3.745	.001
39. Poseo altas expectativas con respecto al alumnado tanto a nivel de las ANL como de competencia lingüística	2.56	4.13	-5.470	.000
40. Maximizo y optimizo el tiempo tanto lectivo como no lectivo dedicado al proceso de enseñanza-aprendizaje	3.32	4.50	-3.782	.001
41. Me desarrollo profesionalmente de forma continua	3.47	4.69	-3.741	.001
Lo que debería hacer				
1. Utilizo la lengua extranjera para transmitir los contenidos de las Áreas No Lingüísticas (ANL)	3.50	4.75	-4.697	.000
2. Reflexiono sobre el proceso de aprendizaje lingüístico	3.56	4.81	-5.505	.000
3. Implemento el proceso de enseñanza de manera organizada y estructurada	3.81	4.88	-4.370	.000
4. Integro el contenido curricular de las ANL con el contenido lingüístico y con las estrategias de aprendizaje	3.31	4.88	-5.259	.000
5. Adapto el componente lingüístico en la elaboración de actividades de las ANL	3.19	4.81	-5.794	.000
6. Utilizo los patrones culturales del país/países de la lengua extranjera en la enseñanza de las ANL	3.75	3.88	-0.303	.764
7. Utilizo estrategias para la enseñanza de lenguas extranjeras	3.63	4.88	-6.283	.000
8. Evalúo, selecciono, adapto y utilizo materiales AICLE (Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras) existentes	3.06	4.75	-7.003	.000
9. Diseño tareas comunicativas e interdisciplinares	3.38	4.81	-5.222	.000

Tabla 44 (cont.)

Poder de discriminación de los ítems del cuestionario

Elementos de valoración	Media bajo	Media alto	t	p
<i>Lo que debería hacer</i>				
10. Gestiono el aula de manera eficiente: organización de los espacios y los recursos, uso eficiente del tiempo de clase y gestión de la conducta del alumnado	3.56	4.94	-4.454	.000
11. Potencio la comunicación en la lengua extranjera	3.56	4.94	-5.937	.000
12. Genero ambientes bilingües	3.56	4.75	-4.227	.000
13. Potencio la comunicación intercultural	3.06	4.81	-6.159	.000
14. Utilizo una metodología activa	4.00	5.00	-4.472	.000
15. Desarrollo en el alumnado estrategias metacognitivas	3.13	4.63	-5.012	.000
16. Fomento en el alumnado la creatividad	3.88	4.88	-4.216	.000
17. Fomento en el alumnado el aprendizaje cooperativo	3.44	4.81	-6.055	.000
18. Desarrollo en el alumnado el pensamiento crítico	3.69	4.81	-3.909	.000
19. Tengo claros los objetivos de enseñanza: tanto los relativos a las ANL como los de corte lingüístico	3.50	4.94	-5.411	.000
20. Abordo objetivos cognitivos de nivel superior e inferior	3.31	4.38	-3.157	.004
21. Fomento en el alumnado el aprendizaje autónomo	3.81	4.88	-4.715	.000
22. Fomento en el alumnado el aprendizaje por proyectos	2.75	4.25	-4.743	.000
23. Desarrollo en el alumnado un aprendizaje significativo	3.75	5.00	-5.000	.000
24. Trabajo en equipo con el profesorado	3.38	4.75	-4.282	.000
25. Establezco buenas relaciones con el alumnado	4.06	5.00	-4.038	.000
26. Genero buenas relaciones entre el alumnado	4.13	5.00	-3.656	.001
27. Trabajo con las familias en la educación de sus hijas e hijos	3.75	4.81	-3.942	.000
28. Colaboro con el Equipo Directivo del Centro	3.81	4.94	-3.770	.001
29. Genero y mantengo una red local y exterior de contactos con los que trabajar conjuntamente	2.56	4.56	-5.669	.000
30. Trabajo con profesionales específicos de la educación bilingüe (ej. auxiliares de conversación, coordinadores de programas bilingües, etc.)	3.50	4.94	-5.117	.000
31. Proporciono a todo el alumnado oportunidades de acceso al currículo	3.69	5.00	-5.547	.000
32. Adapto el proceso de enseñanza-aprendizaje a las necesidades y conocimientos previos del alumnado	3.88	5.00	-5.084	.000
33. Transmito al alumnado la diversidad cultural, tanto local como global	3.50	4.88	-6.822	.000
34. Proporciono feedback regular al alumnado sobre la comprensión del contenido de las ANL	3.44	4.94	-5.657	.000
35. Proporciono feedback regular al alumnado sobre la competencia lingüística	3.25	4.88	-6.151	.000
36. Proporciono feedback regular al alumnado sobre su proceso de autoevaluación	2.94	4.56	-5.264	.000
37. Asumo responsabilidad por los resultados obtenidos de mi alumnado, tanto a nivel de las ANL como de competencia lingüística	3.75	4.81	-3.733	.001
38. Comunico al alumnado lo que espero de él, tanto a nivel de las ANL como de competencia lingüística	3.38	4.88	-5.555	.000
39. Poseo altas expectativas con respecto al alumnado tanto a nivel de las ANL como de competencia lingüística	3.19	4.44	-3.514	.001
40. Maximizo y optimizo el tiempo tanto lectivo como no lectivo dedicado al proceso de enseñanza-aprendizaje	3.69	4.88	-4.437	.000
41. Me desarrollo profesionalmente de forma continua	3.38	5.00	-5.975	.000

4.3.2. Subfase 2: Análisis de las necesidades de formación del maestro de educación bilingüe desde la perspectiva de la enseñanza eficaz

Construida la herramienta de detección de necesidades de formación del maestro bilingüe al amparo de los parámetros de la eficacia escolar, se ha procedido a llevar a cabo un análisis de la información recabada de los 50 docentes participantes, al objeto de detectar las citadas

necesidades y otorgarles un orden de prioridad y, de este modo, supongan la base empírica para el diseño de un futuro plan de formación del profesorado de educación primaria que imparte docencia en entornos bilingües, tomando como referencia los principios de la enseñanza eficaz.

4.3.2.1. Métodos de recolección y análisis

Los datos recogidos del grupo docente participante han sido tratados analíticamente mediante diferentes procedimientos estadísticos de tendencia central y dispersión para cada una de las dos subescalas consideradas, así como el cálculo del tamaño del efecto en cada elemento, a fin de identificar, desde un punto de vista empírico, el peso específico y el orden de prioridad de cada una de las demandas detectadas.

4.3.2.2. Resultados obtenidos

Una lectura de los datos aportados por la tabla 44 informa de las necesidades percibidas por el profesorado encuestado para entender que su labor docente responde a las demandas de la enseñanza eficaz.

Una necesidad es la distancia entre los resultados que se están obteniendo y los resultados que se desea obtener. Si le preguntamos a un docente qué formación necesita, probablemente nos responderá con la formación que quiere, ya sea en términos del formato de formación o de contenido. Sin embargo, atendiendo al concepto definido por Kaufman (2006), es decir, la discrepancia entre los resultados actuales y los resultados deseados, la diferencia entre ambas percepciones indicará el grado de necesidad para obtener el resultado esperado para una enseñanza eficaz en la educación bilingüe.

Se ha denominado *necesidad real* al cálculo diferencial entre “lo que debería hacer y “lo que hago”, por otro lado, la *necesidad ideal* es el cálculo diferencial entre el valor ideal de cada ítem (5) y “lo que hago”. En última instancia, se ha llamado *validez del constructo* al cálculo diferencial entre el valor ideal de cada ítem (5) y “lo que debería hacer”, o lo que es lo mismo, la diferencia existente entre la necesidad ideal y la necesidad real (Gairín, 1995). La tabla 44

muestra las diferentes necesidades detectadas, las cuáles serán ponderadas y priorizadas sobre una base estadística.

Tabla 44

Resultados del análisis de las necesidades reales, ideales y validez del constructo del profesorado de educación bilingüe desde la perspectiva de la enseñanza eficaz

Características en la enseñanza eficaz bilingüe	Lo que hago	Lo que debería hacer	Necesidad real	Necesidad ideal	Validez del constructo
1. Utilizo la lengua extranjera para transmitir los contenidos de las Áreas No Lingüísticas (ANL)	3.52	4.16	0.64	1.48	0.84
2. Reflexiono sobre el proceso de aprendizaje lingüístico	3.66	4.24	0.58	1.34	0.76
3. Implemento el proceso de enseñanza de manera organizada y estructurada	4.10	4.49	0.39	0.90	0.51
4. Integro el contenido curricular de las ANL con el contenido lingüístico y con las estrategias de aprendizaje	3.40	4.14	0.74	1.60	0.86
5. Adapto el componente lingüístico en la elaboración de actividades de las ANL	3.72	4.14	0.42	1.28	0.86
6. Utilizo los patrones culturales del país/países de la lengua extranjera en la enseñanza de las ANL	3.08	3.76	0.68	1.92	1.24
7. Utilizo estrategias para la enseñanza de lenguas extranjeras	3.84	4.27	0.43	1.16	0.73
8. Evalúo, selecciono, adapto y utilizo materiales AICLE (Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras) existentes	3.18	3.96	0.78	1.82	1.04
9. Diseño tareas comunicativas e interdisciplinarias	3.42	4.14	0.72	1.58	0.86
10. Gestiono el aula de manera eficiente: organización de los espacios y los recursos, uso eficiente del tiempo de clase y gestión de la conducta del alumnado	3.96	4.27	0.31	1.04	0.73
11. Potencio la comunicación en la lengua extranjera	3.92	4.35	0.43	1.08	0.65
12. Genero ambientes bilingües	3.44	4.20	0.76	1.56	0.80
13. Potencio la comunicación intercultural	3.24	4.04	0.80	1.76	0.96
14. Utilizo una metodología activa	4.22	4.49	0.27	0.78	0.51
15. Desarrollo en el alumnado estrategias metacognitivas	3.38	4.00	0.62	1.62	1.00
16. Fomento en el alumnado la creatividad	3.86	4.39	0.53	1.14	0.61
17. Fomento en el alumnado el aprendizaje cooperativo	3.68	4.14	0.46	1.32	0.86
18. Desarrollo en el alumnado el pensamiento crítico	3.84	4.27	0.43	1.16	0.73
19. Tengo claros los objetivos de enseñanza: tanto los relativos a las ANL como los de corte lingüístico	3.84	4.39	0.55	1.16	0.61
20. Abordo objetivos cognitivos de nivel superior e inferior	3.58	3.92	0.34	1.42	1.08
21. Fomento en el alumnado el aprendizaje autónomo	3.96	4.37	0.41	1.04	0.63
22. Fomento en el alumnado el aprendizaje por proyectos	2.76	3.49	0.73	2.24	1.51
23. Desarrollo en el alumnado un aprendizaje significativo	4.00	4.39	0.39	1.00	0.61
24. Trabajo en equipo con el profesorado	3.70	4.22	0.52	1.30	0.78
25. Establezco buenas relaciones con el alumnado	4.56	4.59	0.03	0.44	0.41
26. Genero buenas relaciones entre el alumnado	4.56	4.65	0.09	0.44	0.35
27. Trabajo con las familias en la educación de sus hijas e hijos	4.00	4.41	0.41	1.00	0.59
28. Colaboro con el Equipo Directivo del Centro	4.26	4.41	0.15	0.74	0.59
29. Genero y mantengo una red local y exterior de contactos con los que trabajar conjuntamente	2.82	3.65	0.83	2.18	1.35
30. Trabajo con profesionales específicos de la educación bilingüe (ej. auxiliares de conversación, coordinadores de programas bilingües, etc.)	3.74	4.29	0.55	1.26	0.71
31. Proporciono a todo el alumnado oportunidades de acceso al currículo	4.12	4.33	0.21	0.88	0.67
32. Adapto el proceso de enseñanza-aprendizaje a las necesidades y conocimientos previos del alumnado	4.12	4.51	0.39	0.88	0.49
33. Transmito al alumnado la diversidad cultural, tanto local como global	3.98	4.29	0.31	1.02	0.71
34. Proporciono feedback regular al alumnado sobre la comprensión del contenido de las ANL	3.92	4.18	0.26	1.08	0.82
35. Proporciono feedback regular al alumnado sobre la competencia lingüística	3.82	4.14	0.32	1.18	0.86

Tabla 44 (cont.)

Resultados del análisis de las necesidades reales, ideales y validez del constructo del profesorado de educación bilingüe desde la perspectiva de la enseñanza eficaz

Características en la enseñanza eficaz bilingüe	Lo que hago	Lo que debería hacer	Necesidad real	Necesidad ideal	Validez del constructo
36. Proporciono feedback regular al alumnado sobre su proceso de autoevaluación	3.32	3.86	0.54	1.68	1.14
37. Asumo responsabilidad por los resultados obtenidos de mi alumnado, tanto a nivel de las ANL como de competencia lingüística	4.22	4.37	0.15	0.78	0.63
38. Comunico al alumnado lo que espero de él, tanto a nivel de las ANL como de competencia lingüística	3.80	4.24	0.44	1.2	0.76
39. Poseo altas expectativas con respecto al alumnado tanto a nivel de las ANL como de competencia lingüística	3.44	3.96	0.52	1.56	1.04
40. Maximizo y optimizo el tiempo tanto lectivo como no lectivo dedicado al proceso de enseñanza-aprendizaje	3.88	4.29	0.41	1.12	0.71
41. Me desarrollo profesionalmente de forma continua	4.04	4.20	0.16	0.96	0.80
Total	3.75	4.21	0.46	1.25	0.79

Nota: Los valores totales han sido ponderados sobre el valor del recorrido de la escala (5).

Para medir la magnitud del efecto de esas diferencias (necesidades según Kaufman, 1982), se ha utilizado el índice *d* de Cohen, que permite cuantificar la distancia existente entre lo que es y lo que debería ser (Coe & Merino, 2003). Cohen (1988) estableció que valores inferiores a .2 era entendida como “nula”, entre 0.2 y 0.5 “pequeña”, “medio” entre 0.5 y 0.8 y “alta” a partir de .8. En todos los casos, la percepción de éxito siempre es más elevada que la realidad profesional, siendo significativo el tamaño del efecto, lo que valida las expresiones anteriores.

Tabla 45

Media y desviación típica de cada elemento y diferencia de medias entre las escalas

Elementos de valoración	Lo que hago		Lo que debería hacer		t	p	Diferencia de medias		
	Media	D.T.	Media	D.T.			d de Cohen	IC (inferior)	IC (superior)
1. Utilizo la lengua extranjera para transmitir los contenidos de las Áreas No Lingüísticas (ANL)	3.52	1.054	4.16	0.850	-3.446	.001	-.660	-1.040	-0.280
2. Reflexiono sobre el proceso de aprendizaje lingüístico	3.66	0.848	4.24	0.778	-3.688	.000	-.600	-0.923	-0.277
3. Implemento el proceso de enseñanza de manera organizada y estructurada	4.10	0.789	4.49	0.767	-2.578	.011	-.400	-0.708	-0.092
4. Integro el contenido curricular de las ANL con el contenido lingüístico y con las estrategias de aprendizaje	3.40	1.107	4.14	0.979	-3.641	.000	-.760	-1.174	-0.346
5. Adapto el componente lingüístico en la elaboración de actividades de las ANL	3.72	1.070	4.14	0.979	-2.148	.034	-.440	-0.846	-0.034
6. Utilizo los patrones culturales del país/países de la lengua extranjera en la enseñanza de las ANL	3.08	1.158	3.76	1.071	-3.134	.002	-.700	-1.143	-0.257

Tabla 45 (cont.)

Media y desviación típica de cada elemento y diferencia de medias entre las escalas

Elementos de valoración	Lo que hago		Lo que debería hacer		t	P	Diferencia de medias		
	Media	D.T.	Media	D.T.			d de Cohen	IC (inferior)	IC (superior)
7. Utilizo estrategias para la enseñanza de lenguas extranjeras	3.84	0.976	4.27	0.730	-2.553	.012	-.440	-0.782	-0.098
8. Evalúo, selecciono, adapto y utilizo materiales AICLE (Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras) existentes	3.18	1.155	3.96	1.040	-3.640	.000	-.800	-1.236	-0.364
9. Diseño tareas comunicativas e interdisciplinarias	3.42	1.126	4.14	0.913	-3.611	.000	-.740	-1.147	-0.333
10. Gestiono el aula de manera eficiente: organización de los espacios y los recursos, uso eficiente del tiempo de clase y gestión de la conducta del alumnado	3.96	0.925	4.27	0.953	-1.708	.091	-.320	-0.692	0.052
11. Potencio la comunicación en la lengua extranjera	3.92	0.986	4.35	0.830	-2.417	.018	-.440	-0.801	-0.079
12. Genero ambientes bilingües	3.44	1.013	4.20	0.841	-4.190	.000	-.780	-1.149	-0.411
13. Potencio la comunicación intercultural	3.24	1.153	4.04	1.060	-3.706	.000	-.820	-1.259	-0.381
14. Utilizo una metodología activa	4.22	0.840	4.49	0.711	-1.803	.074	-.280	-0.588	0.028
15. Desarrollo en el alumnado estrategias metacognitivas	3.38	1.028	4.00	0.957	-3.220	.002	-.640	-1.034	-0.246
16. Fomento en el alumnado la creatividad	3.86	0.926	4.39	0.731	-3.241	.002	-.540	-0.871	-0.209
17. Fomento en el alumnado el aprendizaje cooperativo	3.68	0.935	4.14	0.842	-2.697	.008	-.480	-0.833	-0.127
18. Desarrollo en el alumnado el pensamiento crítico	3.84	0.976	4.27	0.836	-2.423	.017	-.440	-0.800	-0.080
19. Tengo claros los objetivos de enseñanza: tanto los relativos a las ANL como los de corte lingüístico	3.84	1.149	4.39	0.909	-2.709	.008	-.560	-0.970	-0.150
20. Abordo objetivos cognitivos de nivel superior e inferior	3.58	1.032	3.92	0.932	-1.828	.071	-.360	-0.751	0.031
21. Fomento en el alumnado el aprendizaje autónomo	3.96	0.856	4.37	0.727	-2.647	.009	-.420	-0.735	-0.105
22. Fomento en el alumnado el aprendizaje por proyectos	2.76	1.153	3.49	1.003	-3.499	.001	-.760	-1.191	-0.329
23. Desarrollo en el alumnado un aprendizaje significativo	4.00	0.926	4.39	0.812	-2.302	.023	-.400	-0.745	-0.055
24. Trabajo en equipo con el profesorado	3.70	1.129	4.22	0.985	-2.553	.012	-.540	-0.960	-0.120
25. Establezco buenas relaciones con el alumnado	4.56	0.733	4.59	0.705	-0.279	.781	-.040	-0.324	0.244
26. Genero buenas relaciones entre el alumnado	4.56	0.733	4.65	0.694	-0.703	.484	-.100	-0.382	0.182
27. Trabajo con las familias en la educación de sus hijas e hijos	4.00	0.948	4.41	0.814	-2.382	.019	-.420	-0.770	-0.070
28. Colaboro con el Equipo Directivo del Centro	4.26	0.922	4.41	0.888	-0.887	.377	-.160	-0.518	0.198
29. Genero y mantengo una red local y exterior de contactos con los que trabajar conjuntamente	2.82	1.224	3.65	1.217	-3.520	.001	-.860	-1.345	-0.375

Tabla 45 (cont.)

Media y desviación típica de cada elemento y diferencia de medias entre las escalas

Elementos de valoración	Lo que hago		Lo que debería hacer		t	P	Diferencia de medias		
	Media	D.T	Media	D.T.			d de Cohen	IC (inferior)	IC (superior)
30. Trabajo con profesionales específicos de la educación bilingüe (ej. auxiliares de conversación, coordinadores de programas bilingües, etc.)	3.74	1.175	4.29	0.913	-2.666	.009	-.560	-0.977	-0.143
31. Proporciono a todo el alumnado oportunidades de acceso al currículo	4.12	0.849	4.33	0.826	-1.316	.191	-.220	-0.552	0.112
32. Adapto el proceso de enseñanza-aprendizaje a las necesidades y conocimientos previos del alumnado	4.12	0.872	4.51	0.739	-2.480	.015	-.400	-0.720	-0.080
33. Transmito al alumnado la diversidad cultural, tanto local como global	3.98	1.020	4.29	0.791	-1.755	.082	-.320	-0.682	0.042
34. Proporciono feedback regular al alumnado sobre la comprensión del contenido de las ANL	3.92	1.085	4.18	0.993	-1.348	.181	-.280	-0.692	0.132
35. Proporciono feedback regular al alumnado sobre la competencia lingüística	3.82	1.044	4.14	0.957	-1.699	.092	-.340	-0.737	0.057
36. Proporciono feedback regular al alumnado sobre su proceso de autoevaluación	3.32	1.077	3.86	1.061	-2.617	.010	-.560	-0.985	-0.135
37. Asumo responsabilidad por los resultados obtenidos de mi alumnado, tanto a nivel de las ANL como de competencia lingüística	4.22	0.932	4.37	0.834	-0.906	.367	-.160	-0.510	0.190
38. Comunico al alumnado lo que espero de él, tanto a nivel de las ANL como de competencia lingüística	3.80	1.107	4.24	0.925	-2.259	.026	-.460	-0.864	-0.056
39. Poseo altas expectativas con respecto al alumnado tanto a nivel de las ANL como de competencia lingüística	3.44	1.072	3.96	1.040	-2.474	.015	-.520	-0.937	-0.103
40. Maximizo y optimizo el tiempo tanto lectivo como no lectivo dedicado al proceso de enseñanza-aprendizaje	3.88	0.961	4.29	0.842	-2.327	.022	-.420	-0.778	-0.062
41. Me desarrollo profesionalmente de forma continua	4.04	0.968	4.20	1.000	0-.830	.409	-.164	-0.557	0.228

Nota: IC=intervalo de confianza (95%). Fuente: elaboración propia

Estimado el tamaño de la diferencia, es relevante comprobar, según los resultados de la tabla 45 que, de los 41 indicadores de valoración, 12 de ellos (29.27%) no poseen poder de discriminación al establecer su diferencia tomando como referencia la subescala (lo que hago / lo que debería hacer) (10, 14, 20, 25, 26, 28, 31, 33, 34, 35, 37 y 41). Se deduce, por los valores medios obtenidos (Media > 3.58) y su ganancia en la necesidad identificada como ideal

(lo que debería hacer), que son entendidos como relevantes para ejercer una labor docente eficaz y que, por lo tanto, tienden a hacerlo en su trabajo diario.

Una mirada al tamaño del efecto permite identificar y priorizar las demandas de formación, tomando como referencia el ajuste de Cohen ya expuesto anteriormente. Es por ello por lo que se muestran, por orden de prioridad, las necesidades formativas detectadas por el profesorado participante y su nivel de relevancia, en pro de entender la labor docente en escenarios de educación bilingüe desde la perspectiva de la enseñanza eficaz. Son tres las demandas prioritarias, de las cuales las dos primeras hacen alusión al elemento de la comunicación con otras culturas, tanto a nivel docente como de alumnado: *genero y mantengo una red local y exterior de contactos con los que trabajar conjuntamente*; y *potencio la comunicación intercultural*. Una tercera demanda, identificada como de alta relevancia, es la que hace alusión a la acción de *evaluar, seleccionar, adaptar y utilizar materiales AICLE (Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras) existentes*.

El análisis muestra igualmente que el profesorado participante considera cubierta la formación determinada por los indicadores de enseñanza eficaz bilingüe *me desarrollo profesionalmente de forma continua; colaboro con el equipo directivo del centro; asumo responsabilidad por los resultados obtenidos de mi alumnado, tanto a nivel de las ANL como de competencia lingüística; genero buenas relaciones entre el alumnado; y establezco buenas relaciones con el alumnado*.

Como se puede apreciar en la tabla siguiente, toda necesidad de formación relativa a los 19 indicadores de enseñanza eficaz bilingüe categorizados como *tamaño de la diferencia pequeña*, carece prácticamente de relevancia para los maestros pertenecientes al grupo de estudio. Entre las que puntúan más bajo se encuentran *el uso de una metodología activa; la proporción de feedback regular al alumnado sobre la comprensión del contenido de las ANL; y la proporción a todo el alumnado de oportunidades de acceso al currículo*. Y las dos que se aproximan más a un *tamaño de la diferencia mediana* son *el fomento en el alumnado del aprendizaje cooperativo; y la comunicación al alumnado de lo que se espera de él, tanto a nivel de las ANL como de competencia lingüística*.

14 de los indicadores de la herramienta utilizada para analizar las demandas formativas de los maestros de educación bilingüe desde la perspectiva de la enseñanza eficaz, han sido

categorizados con un nivel de demanda medio. Entre los que más se alejan de la necesidad formativa se encuentran *el fomento en el alumnado de la creatividad; el trabajo en equipo con el profesorado; y poseer altas expectativas con respecto al alumnado tanto a nivel de las ANL como de la competencia lingüística*. Sin embargo, hay cuatro elementos que se posicionan muy próximos a los valorados identificados como de alta necesidad. El de mayor relevancia es *la generación de ambientes bilingües*; seguido por *la integración del contenido curricular de las ANL con el contenido lingüístico y con las estrategias de aprendizaje*; y *el fomento en el alumnado del aprendizaje por proyectos*. En un cuarto lugar se encuentra *el diseño de tareas comunicativas e interdisciplinares*.

Atendiendo a las respuestas aportadas por el profesorado participante en la investigación (tabla 46), de las cuáles se pueden inferir las demandas formativas que guiarán las recomendaciones para el desarrollo de planes futuros de formación, las principales carencias que los maestros perciben en su desempeño diario para llevar a cabo su labor de forma eficaz se encuadran en 6 de las 8 dimensiones del modelo de maestro eficaz de educación bilingüe aportado en este trabajo: *la competencia lingüística del profesorado, la metodología, la interacción con los participantes del proceso educativo, la atención a la diversidad, la evaluación y las expectativas del profesorado hacia al alumnado*. Las dos únicas dimensiones que quedarían fuera del diseño de planes de formación para los docentes estudiados son *el uso eficaz del tiempo y la formación permanente del profesorado*.

Tabla 46

Necesidades de formación del profesorado de educación bilingüe

Características del profesorado eficaz de educación bilingüe	d de Cohen	Prioridad	Tamaño de la diferencia
29. Genero y mantengo una red local y exterior de contactos con los que trabajar conjuntamente	-.860	1	Alta
13. Potencio la comunicación intercultural	-.820	2	
8. Evalúo, selecciono, adapto y utilizo materiales AICLE (Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras) existentes	-.800	3	
12. Genero ambientes bilingües	-.780	4	Mediana
4. Integro el contenido curricular de las ANL con el contenido lingüístico y con las estrategias de aprendizaje	-.760	5	
22. Fomento en el alumnado el aprendizaje por proyectos	-.760	6	
9. Diseño tareas comunicativas e interdisciplinares	-.740	7	
6. Utilizo los patrones culturales del país/países de la lengua extranjera en la enseñanza de las ANL	-.700	8	
1. Utilizo la lengua extranjera para transmitir los contenidos de las Áreas No Lingüísticas (ANL)	-.660	9	
15. Desarrollo en el alumnado estrategias metacognitivas	-.640	10	
2. Reflexiono sobre el proceso de aprendizaje lingüístico	-.600	11	

Tabla 46 (cont.)

Necesidades de formación del profesorado de educación bilingüe

Características del profesorado eficaz de educación bilingüe	d de Cohen	Prioridad	Tamaño de la diferencia
19. Tengo claros los objetivos de enseñanza: tanto los relativos a las ANL como los de corte lingüístico	-.560	12	
30. Trabajo con profesionales específicos de la educación bilingüe (ej. auxiliares de conversación, coordinadores de programas bilingües, etc.)	-.560	13	
36. Proporciono feedback regular al alumnado sobre su proceso de autoevaluación	-.560	14	
16. Fomento en el alumnado la creatividad	-.540	15	
24. Trabajo en equipo con el profesorado	-.540	16	
39. Poseo altas expectativas con respecto al alumnado tanto a nivel de las ANL como de competencia lingüística	-.520	17	
17. Fomento en el alumnado el aprendizaje cooperativo	-.480	18	
38. Comunico al alumnado lo que espero de él, tanto a nivel de las ANL como de competencia lingüística	-.460	19	
5. Adapto el componente lingüístico en la elaboración de actividades de las ANL	-.440	20	
7. Utilizo estrategias para la enseñanza de lenguas extranjeras	-.440	21	
11. Potencio la comunicación en la lengua extranjera	-.440	22	
18. Desarrollo en el alumnado el pensamiento crítico	-.440	23	
21. Fomento en el alumnado el aprendizaje autónomo	-.420	24	
27. Trabajo con las familias en la educación de sus hijas e hijos	-.420	25	
40. Maximizo y optimizo el tiempo tanto lectivo como no lectivo dedicado al proceso de enseñanza-aprendizaje	-.420	26	
3. Implemento el proceso de enseñanza de manera organizada y estructurada	-.400	27	Pequeña
23. Desarrollo en el alumnado un aprendizaje significativo	-.400	28	
32. Adapto el proceso de enseñanza-aprendizaje a las necesidades y conocimientos previos del alumnado	-.400	29	
20. Abordo objetivos cognitivos de nivel superior e inferior	-.360	30	
35. Proporciono feedback regular al alumnado sobre la competencia lingüística	-.340	31	
10. Gestiono el aula de manera eficiente: organización de los espacios y los recursos, uso eficiente del tiempo de clase y gestión de la conducta del alumnado	-.320	32	
33. Transmito al alumnado la diversidad cultural, tanto local como global	-.320	33	
14. Utilizo una metodología activa	-.280	34	
34. Proporciono feedback regular al alumnado sobre la comprensión del contenido de las ANL	-.280	35	
31. Proporciono a todo el alumnado oportunidades de acceso al currículo	-.220	36	
41. Me desarrollo profesionalmente de forma continua	-.164	37	
28. Colaboro con el Equipo Directivo del Centro	-.160	38	
37. Asumo responsabilidad por los resultados obtenidos de mi alumnado, tanto a nivel de las ANL como de competencia lingüística	-.160	39	Nula
26. Genero buenas relaciones entre el alumnado	-.100	40	
25. Establezco buenas relaciones con el alumnado	-.040	41	

Como se puede observar en atención al nivel de prioridad y volumen de contenido, la línea de actuación más demandada por el profesorado participante es la metodológica (ver tabla 47). El elemento mayor demandado, sin embargo, forma parte de la formación relativa a la *interacción con los participantes del proceso educativo*, al cual se le suma el *trabajo en equipo con el profesorado*.

Además del nivel lingüístico requerido para ejercer la función docente como maestro de educación bilingüe (Resolución de 26 de octubre de 2020), los maestros que han formado parte de este trabajo sienten que requieren formación relativa a los dos componentes restantes de la

dimensión que hace alusión a la competencia lingüística del profesorado: *utilizar la lengua extranjera para transmitir los contenidos de las Áreas No Lingüísticas (ANL) y reflexionar sobre el proceso de aprendizaje lingüístico.*

En relación con el campo de la evaluación, los maestros intervinientes perciben que la única formación que les ayudaría a ser más eficaces en sus aulas de educación bilingüe en estos momentos es la relativa la *proporción de feedback regular al alumnado sobre su proceso de autoevaluación.*

Dentro de la atención a la diversidad, muestran que requieren de formación en el *trabajo con profesionales específicos de la educación bilingüe (ej. auxiliares de conversación, coordinadores de programas bilingües, etc.)*

Y para finalizar, se puede observar la necesidad de trabajar con el grupo participante el área de las *expectativas hacia su alumnado*, con el fin de alcanzar la eficacia buscada en los procesos de aprendizaje bilingüe.

Tabla 47

Necesidades de formación del profesorado de educación bilingüe por dimensión y prioridad

Dimensión	Indicador de enseñanza eficaz en la educación bilingüe	Prioridad
Competencia lingüística del profesorado	Utilizo la lengua extranjera para transmitir los contenidos de las Áreas No Lingüísticas (ANL)	9
	Reflexiono sobre el proceso de aprendizaje lingüístico	11
	Potencio la comunicación intercultural	2
Metodología	Evalúo, selecciono, adapto y utilizo materiales AICLE (Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras) existentes	3
	Genero ambientes bilingües	4
	Integro el contenido curricular de las ANL con el contenido lingüístico y con las estrategias de aprendizaje	5
	Fomento en el alumnado el aprendizaje por proyectos	6
	Diseño tareas comunicativas e interdisciplinares	7
	Utilizo los patrones culturales del país/países de la lengua extranjera en la enseñanza de las ANL	8
	Desarrollo en el alumnado estrategias metacognitivas	10
	Tengo claros los objetivos de enseñanza: tanto los relativos a las ANL como los de corte lingüístico	12
	Fomento en el alumnado la creatividad	15
	Interacción con los participantes del proceso educativo	Genero y mantengo una red local y exterior de contactos con los que trabajar conjuntamente
Trabajo en equipo con el profesorado		16
Atención a la diversidad	Trabajo con profesionales específicos de la educación bilingüe (ej. auxiliares de conversación, coordinadores de programas bilingües, etc.)	13
Evaluación	Proporciono feedback regular al alumnado sobre su proceso de autoevaluación	14
Expectativas del profesorado hacia al alumnado	Poseo altas expectativas con respecto al alumnado tanto a nivel de las ANL como de competencia lingüística	17

CAPÍTULO 5: CONCLUSIONES

En este capítulo se presenta un resumen y síntesis de los hallazgos obtenidos, relacionando las diferentes fases de recopilación y análisis de datos con los objetivos de la investigación y se consideran interpretaciones alternativas de las observaciones antes de extraer conclusiones. Igualmente, se describen las limitaciones relacionadas con el estudio y se hacen recomendaciones para el desarrollo futuro del campo de la educación bilingüe eficaz.

5.1. PRINCIPALES CONCLUSIONES DEL ESTUDIO

De la necesidad inicialmente identificada en esta investigación de crear un perfil del *maestro de educación bilingüe* de forma similar a las figuras existentes de Educación Primaria, Educación Física, Música o Idiomas (Orden ECI/3857/2007), es decir, que cuente con su propia estructuración y segmentación en los conocimientos, habilidades y actitudes necesarias para desempeñar su labor de la mejor forma posible (Melara y González, 2016), se planteó el objetivo de **describir los modelos teóricos basados en competencias que, desde una perspectiva nacional e internacional, definen la labor profesional del docente que imparte contenido curricular a través de una lengua extranjera.**

La identificación, selección y análisis de los documentos de estudio para la consecución de este primer objetivo corrobora, por un lado, el hecho expuesto por Rodríguez Espinar (2003) de que la definición del perfil del docente ha sido objeto de la investigación educativa durante años y, por otro, sin embargo, que a pesar del incremento en investigación sobre educación bilingüe, son pocos los estudios que se han centrado en identificar los factores que hacen que los programas sean efectivos, no caracterizándose estos trabajos por su sistematicidad (Kirss, Säälik, Leijen & Pedaste, 2021). Tan solo dos de ellos, *European Framework for CLIL Teacher Education. A framework for the professional development of CLIL teachers* (Marsh, Mehisto, Wolff, y Frigols, 2011) y *The CLIL Teacher's Competences grid* (Bertaux, Coonan, Frigols y Mehisto, 2010) presentan modelos de la figura del profesorado de educación bilingüe que contienen competencias explícitas relacionadas con su función profesional; el resto tan sólo proporcionan pinceladas de las que se han podido extraer dimensiones y competencias.

El conjunto de documentos analizados, además de ser un fiel reflejo de la disparidad existente en la interpretación de lo que se consideran las capacidades requeridas de un maestro de educación bilingüe, muestra la necesidad de establecer un perfil competencial contextualizado, con el consiguiente beneficio de poder generar planes de formación y herramientas de seguimiento y evaluación diseñadas a medida, un modelo que, junto con esa adecuación al entorno, proceda de la sistematicidad que reportan los procesos de investigación educativa.

La identificación de un total de 245 competencias enmarcadas en 56 dimensiones generó la necesidad de agruparlas acorde a características comunes, para que más tarde pudiesen ser contrastadas y avaladas o refutadas por maestros de educación bilingüe y expertos en este campo.

De los resultados extraídos de este primer análisis documental comparativo, se observa que las dimensiones competenciales más recurrentes, *metodología basada en educación bilingüe* y la *competencia lingüística del profesorado*, coinciden con los bloques de propuestas formativas ofrecidos por la Junta de Andalucía en su Plan Estratégico de Desarrollo de las Lenguas en Andalucía. Horizonte 2020 (PEDLA) (Junta de Andalucía, 2017). Hecho diferente es que los elementos que constituyen estas dimensiones, el contenido de los programas ofrecidos y las necesidades formativas identificadas en el grupo de maestros de educación bilingüe participante, coincidan.

A pesar de que todos los estudios analizados se centran en la figura del profesor de educación bilingüe y su desarrollo profesional, e incluso algunos de ellos hacen referencia a la idea de diseñar formación para el logro de un profesor eficaz de educación bilingüe (Alejo y Piquer, 2010), ninguno hace un acercamiento o inclusión en el campo que aúna ambos constructos, la enseñanza eficaz y la educación bilingüe, avalando así la aportación de Kirss, Säälík, Leijen, y Pedaste (2021), quienes exponen que la investigación en estos dos campos se han desarrollado en gran medida como paradigmas de investigación separados.

Los resultados obtenidos de la descripción de modelos teóricos basados en competencias que definen la labor profesional del maestro de educación bilingüe se utilizaron de estructura base para la creación de un grupo de discusión con docentes en ejercicio que iniciaría el camino a la consecución del segundo objetivo planteado en esta tesis, **la identificación del conjunto de**

competencias específicas requeridas para desempeñar con éxito la labor de enseñanza de contenido curricular a través de una lengua extranjera.

Para el logro final de este segundo objetivo^o se compartió el modelo de competencias del maestro de educación bilingüe, creado tras un estudio contrastado de la información obtenida de las aportaciones del grupo de discusión con los resultados del análisis documental inicial, con un grupo de expertos en el área para que validasen la pertinencia y claridad de los elementos constitutivos, además de aportar sus percepciones y sugerencias.

Este proceso metódico de triangulación de la información encontrada se llevó a cabo con la esperanza de que el conocimiento generado pueda contribuir en cierta medida al alivio de esa carencia de trabajos sistemáticos en el campo de la investigación sobre educación bilingüe eficaz mencionada anteriormente (Kirss, Säälük, Leijen, & Pedaste, 2021).

La primera conclusión que se puede extraer de la discusión mantenida con los docentes de educación bilingüe durante el grupo de discusión es que se posee una idea más o menos clara y aunada sobre el concepto de competencia, tanto a nivel de desarrollo del alumnado como del propio profesorado. Esta familiaridad demuestra la consensuada corriente actual en Europa de definir los perfiles del profesorado en base a las competencias profesionales que lo caracterizan (McClelland, 1973; Sánchez-Tarazaga, 2016).

Las aportaciones desde la práctica profesional ofrecidas por el grupo participante muestran de nuevo que las competencias más relevantes percibidas se encuadran en las dimensiones *metodología* y *lengua*. Además de corroborar los resultados previamente obtenidos, cabe reflexionar sobre las posibles implicaciones de la necesidad formativa percibida en ese momento por los maestros que formaron parte de la discusión. Es decir, existe la posibilidad de que esa necesidad formativa percibida por el profesorado involucrado en el grupo de discusión influyese en su punto de atención sobre las diferentes competencias que se ha de poseer para impartir docencia en educación bilingüe.

Es interesante puntualizar que el profesorado participante logró identificar 32 de las 41 competencias que compondrán el modelo final de maestro de educación bilingüe obtenido en esta parte de la investigación. Esto podría indicar que bien la teoría existente se esté generando en contacto cercano con la práctica profesional, o que los profesionales actuales disponen del

conocimiento teórico y se ven influenciados por él en su percepción de lo que debería ser su práctica diaria en el aula.

El hecho de que la dimensión con mayor número de elementos competenciales sea la *metodológica* denota que el modelo europeo y andaluz de educación bilingüe viene de la mano un enfoque pedagógico específico e inexistente anteriormente, AICLE (Mehisto, Marsh & Frigols 2012), que requiere, por tanto, de un estudio inicial detallado y una práctica intensa para alcanzar su dominio.

Aunque la valoración aportada por el profesorado a la dimensión *Lengua* corrobora, como se ha dicho anteriormente las estrategias formativas definidas por las instituciones gubernamentales responsables de la educación, una mirada detallada a los elementos que la componen nos dice que, además del *dominio de la lengua extranjera*, el profesorado busca desarrollarse en la *capacidad más específica de transmitir los contenidos en la lengua extranjera*. Consideración ésta esencial para aquellas instituciones encargadas del diseño de programas de formación del profesorado en educación bilingüe.

A pesar de que la evaluación es un elemento recurrente de dificultad en el enfoque pedagógico AICLE debido a la complejidad de tener que valorar la progresión lingüística y de contenido al mismo tiempo, y por la ausencia de prácticas que guíen esta labor del profesorado (Coyle, Hood and Marsh, 2010), los resultados del grupo de discusión aportan una baja relevancia en el interés de los participantes por competencias relativas a esta dimensión. Aunque ha sido mencionada, tiene menor relevancia de la esperada atendiendo a los resultados de la investigación existente (Massler, Stotz, & Queisser, 2014).

El modelo de profesor de educación bilingüe resultante del proceso de contrastación de los resultados del grupo de discusión con las aportaciones del análisis documental se compone de un total de 6 dimensiones que enmarcan 41 competencias identificadas a nivel teórico y de la práctica profesional. Como se indicase en el capítulo de resultados, solo las dimensiones *lengua, metodología y destrezas personales*, identificadas en la discusión con el profesorado participante en esta fase del estudio, han sufrido cambios.

En relación con la dimensión *lengua*, la *competencia lingüística* identificada y requerida en la *lengua madre* se entenderá más adelante en esta investigación como esencial para todo docente,

independiente de su perfil, con lo que desaparecerá del modelo final. La *competencia oral en la lengua extranjera* se incorporará más adelante como elemento constitutivo de la *competencia lingüística en la lengua extranjera*. Sin embargo, la nueva incorporación de la *capacidad para reflexionar sobre el proceso de aprendizaje lingüístico* ha ganado bastante relevancia, llegándose a considerar como *necesidad formativa* en el estudio final llevado a cabo en este trabajo. Una posible lectura de esta situación es que la falta inicial de concienciación del profesorado de la relevancia de esta competencia, sí identificada a nivel teórico, ha evolucionado en la necesidad formativa actual.

En una situación similar se podría decir que se halla la *capacidad para mantener una red exterior de contactos con los que trabajar conjuntamente*. Aunque inicialmente identificada a nivel teórico, pero fuera de la percepción de la práctica profesional, los resultados del análisis de necesidades llevado a cabo en la última fase de esta investigación denotan el requerimiento del profesorado de formarse en dicha capacidad. La posible interpretación que se aporta es similar a la anterior, con la diferencia de que esta demanda formativa es la número uno en importancia detectada, con lo que requiere de una atención especial.

Ha sido la dimensión *metodología en base a modalidad de educación bilingüe* la que presenta más incorporaciones desde el estudio teórico, de 10 competencias percibidas como necesarias por los profesionales de la práctica educativa AICLE, se ha pasado a 17 elementos que componen la dimensión. Esto puede venir posiblemente derivado del desconocimiento inicial del profesorado participante en este momento del estudio de este enfoque pedagógico y de todas las implicaciones sobre su práctica diaria.

Con el modelo resultante de 6 dimensiones y 41 competencias se diseñó un protocolo para la medición de su validez por parte de un grupo de expertos en el campo de la enseñanza de idiomas y de la educación bilingüe. A título general, se puede decir que el modelo presentado fue avalado con altos grados de pertinencia y claridad por todos los expertos que participaron en la valoración. Como fue de esperar, algunas de las competencias sufrieron modificaciones o aclaraciones menores en su redacción. La combinación del estudio teórico con las contribuciones desde la práctica del profesorado de educación bilingüe ha sido posiblemente la que haya generado tal grado de validez de la información compartida con el grupo de expertos.

Lo que se puede observar en este modelo, contextualizado a nivel europeo y español, es una combinación de competencias requeridas por la práctica general, y que por tanto ya se le atribuyen al maestro en ejercicio, con una serie de nuevas capacidades a adquirir para poder afrontar el nuevo contexto de enseñanza-aprendizaje en una lengua extranjera.

Esto implica que esta nueva figura docente debe poseer, para empezar, un alto dominio de las lenguas de actuación en el aula y, sobre todo, la capacidad para transmitir los contenidos curriculares en la lengua extranjera. En relación con el aspecto metodológico, es relevante desarrollar la capacidad para impartir lenguas extranjeras en suma al diseño de materiales y procesos de enseñanza que integren el aprendizaje de lengua y contenido. Cobra especial importancia en este modelo de docente el elemento intercultural, se espera de él la capacidad para transmitir la diversidad cultural y crear interacciones a nivel internacional. A esto hay que añadirle un dominio de la tecnología que le ayude en su labor diaria, así como la capacidad de autodesarrollo a través de sus propios procesos de investigación-acción. La capacidad evaluativa se va a centrar fundamentalmente en el desarrollo en el alumnado de la propia capacidad de autoevaluación mediante el uso de herramientas creadas por la Unión Europea, como el PEL. Este perfil de maestro de educación bilingüe se pretende que se vea como el punto al que el profesorado debe llegar mediante planes de formación, experiencia y espíritu de mejora.

De este macro nivel de contextualización del estudio sobre la figura profesional del docente de enseñanza bilingüe, se procedió a la concreción del modelo en el entorno específico de la comunidad autónoma de Andalucía, lugar donde se enmarcaba esta investigación y la labor diaria del investigador. Para ello, se partió de los elementos clave reflejados en los documentos sobre los que se asienta la política de educación bilingüe en Andalucía (Orden 28 de junio de 2011 – capítulo III e Instrucción 7/2020 de 8 de junio).

Como se ha mencionado anteriormente, la formación del profesorado en *lengua y metodología* son los dos elementos claves en las políticas educativas andaluzas para la implementación de los programas bilingües o plurilingües en la comunidad (PEDLA, Junta de Andalucía, 2017). Es por ello por lo que se utilizó esta doble lente para filtrar las competencias resultantes del macro nivel de contextualización del estudio llevado a cabo hasta este momento de la investigación, en un conjunto de capacidades a medida del profesorado de la educación pública en Andalucía.

Se puede decir que el modelo de competencias del maestro de educación bilingüe resultante, compuesto por 5 dimensiones y 28 competencias, es propio de los contextos donde se usa el enfoque pedagógico AICLE como marco para su desarrollo e implementación. Por tanto, los elementos o capacidades que se han mantenido son tan sólo los específicos y derivados de la incorporación de la lengua extranjera al proceso de enseñanza de las áreas curriculares y de las 30 características atribuidas a la pedagogía AICLE por Mehisto, Marsh & Frigols (2008).

Es interesante observar que, a pesar de que hay competencias atribuibles a todo docente, independientemente de su labor profesional, como aquellas relacionadas con el uso de la tecnología o la implementación de investigación para su autodesarrollo profesional y mejora, que han desaparecido en el modelo contextualizado en el entorno de la comunidad andaluza. Se pueden identificar capacidades igualmente aplicables a todos los maestros pero que se han mantenido en este modelo final específico del entorno de la educación bilingüe. Así, por ejemplo, el maestro en estos contextos concretos trabajará en el desarrollo de sus *capacidades genéricas para el uso de una metodología activa, desarrollar en el alumnado la capacidad de aprender a aprender, el aprendizaje cooperativo, el pensamiento crítico, los procesos cognitivos, el aprendizaje autónomo, el aprendizaje por proyectos, un aprendizaje significativo, y fomentar su creatividad*. Esto se puede justificar en las definiciones que se hacen del enfoque AICLE como el resultado de la compilación de un compendio de buenas prácticas en entornos donde se enseña contenido curricular en una lengua extranjera (Mehisto, Marsh & Frigols, 2012; Coyle, Hood & Marsh, 2010). Es por ello por lo que el enfoque AICLE se caracteriza por la flexibilidad para absorber toda estrategia y práctica educativa de carácter general que produce resultados positivos en el aprendizaje del alumnado y que, como se puede observar, se ven reflejadas en las características que lo describen.

El siguiente paso fue identificar qué es lo que caracteriza al maestro de educación bilingüe que lleva a cabo su labor de enseñanza-aprendizaje de forma eficaz. Aunque la búsqueda de la definición del perfil docente sí que ha sido objeto de la investigación educativa durante años, Kirss, Säälik, Leijen, y Pedaste (2021) exponen que son pocos los estudios en educación bilingüe que se han centrado en identificar la eficacia docente, y que estos no se caracterizan particularmente por ser recientes o sistemáticos, no aportando evidencias o conclusiones claras sobre la educación bilingüe y su eficacia. De aquí se ha extraído la necesidad del tercer objetivo

de esta investigación de **diseñar un modelo de competencias que recoja la labor del maestro de educación bilingüe desde la perspectiva de la enseñanza eficaz.**

Como ya se mencionase en el marco teórico, son muchos los estudios existentes sobre enseñanza eficaz que revelan que la calidad del maestro representa la diferencia más alta en el nivel de rendimiento del alumnado (Hattie, 2013; Martínez-Garrido y Murillo, 2016). Esta multitud de investigaciones en el campo de la enseñanza eficaz ha propiciado la necesidad de trabajos de meta análisis que compilan y contrastan toda la información existente. Este tipo de trabajos ha sido el que se ha utilizado en esta investigación con el fin de alcanzar el mayor volumen de conocimiento existente sobre la materia.

Del estudio de revisión de dichos trabajos de recopilación se ha observado que existe una serie de investigaciones concretas comunes a casi todos ellos: Rosenshine (2012); Danielson (2000, 2007); Pianta, La Paro, y Hamre (2008) y Creemers y Kyriakides (2006, 2011). Es por ello que los modelos de enseñanza eficaz procedentes de los distintos meta análisis poseen muchos elementos en común, como se ha observado en los resultados expuestos en el capítulo anterior, facilitando así el análisis comparativo que se ha llevado a cabo para identificar los elementos o indicadores que caracterizan al maestro que desempeña su labor de forma eficaz.

18 características constitutivas del constructo de enseñanza eficaz son las que se aportan en esta investigación y que se han utilizado en la siguiente fase para divisar la figura del maestro eficaz de educación bilingüe. Un docente eficaz se caracteriza por *tener claros los objetivos de enseñanza, poseer un conocimiento experto del contenido del currículo y las estrategias para enseñarlo, proporcionar a todo el alumnado oportunidades de acceso al currículo, comunicarle lo que se espera de él, poseer altas expectativas con respecto a los resultados, hacer un uso experto de los materiales de enseñanza existentes, maximizar y optimizar el tiempo tanto lectivo como no lectivo dedicado al proceso de enseñanza-aprendizaje, adaptar el proceso de enseñanza-aprendizaje a las necesidades y conocimientos previos, desarrollar estrategias metacognitivas, abordar objetivos cognitivos de nivel superior e inferior, supervisar y proporcionar de manera regular feedback de la comprensión, integrar la enseñanza de distintas áreas curriculares, asumir responsabilidad por los resultados obtenidos, interaccionar de manera eficaz con sus compañeros, alumnado, familias y el Equipo Directivo, gestionar de manera eficiente el aula, desarrollarse profesionalmente de forma continua, e implementar el proceso de enseñanza de manera organizada y estructurada.*

A pesar de que esta fuese una tarea ardua de contrastación de la información existente, la labor más complicada ha sido la contextualización de estas características o indicadores de eficacia en el contexto de la educación bilingüe.

La cuestión consistió en vislumbrar qué repercusiones tienen los contextos de educación bilingüe en la conducta y características que denotan la figura del maestro eficaz. Del entrelazado de los dos constructos, enseñanza eficaz y educación bilingüe, se ha obtenido un conjunto de 42 indicadores clasificados en 8 dominios que apuntan el modelo de maestro de educación bilingüe que lleva a cabo su proceso de enseñanza de forma eficaz. La evaluación de estas características, ya sea de forma externa o por parte del propio profesorado, guiará el diseño de programas de formación personalizados que cubran las necesidades del grupo de docentes con el que se trabaje.

Un maestro de educación bilingüe que desempeña su labor de forma eficaz se caracteriza por poseer un alto dominio de la lengua extranjera, por su habilidad para transmitir los contenidos de las ANL en dicha lengua, y por ser capaz de reflexionar sobre el aprendizaje del idioma. Además, su dominio de la metodología de enseñanza, tanto del contenido curricular como de la lengua extranjera, le permitirá, entre otras acciones: una implementación del proceso de enseñanza de manera organizada y estructurada; la integración del contenido curricular de las ANL con el contenido lingüístico y estrategias de aprendizaje; la evaluación, selección, adaptación y uso de materiales AICLE existentes; una gestión eficiente del aula; la potenciación de la comunicación intercultural; el desarrollo de estrategias metacognitivas y el pensamiento crítico en el alumnado; o el abordaje de objetivos cognitivos de nivel superior e inferior. También se le identifica la capacidad para interactuar con los participantes del proceso educativo (profesorado, alumnado, equipo directivo, familias), tanto a nivel local como internacional. Dentro de sus habilidades para la atención a la diversidad resalta su capacidad para trabajar con profesionales específicos de la educación bilingüe (auxiliares de conversación, coordinadores de programas bilingües, etc.). Igualmente le caracteriza a este profesional su destreza en proporcionar feedback de forma regular a su alumnado sobre su aprendizaje del contenido curricular, lingüístico e, incluso, su proceso de autoevaluación. Poseer altas expectativas de su alumnado, así como transmitírselas, son igualmente características que se le otorgan. Un uso eficaz del tiempo y un desarrollo profesional continuo son otros de los indicadores que distinguen esta figura del maestro eficaz de educación bilingüe.

Estos resultados constatan los trabajos realizados por Lizasoain y Angulo (2014) quienes, desde el ámbito estrictamente instructivo, comprobaron que una labor eficaz se debe fundamentar en un enfoque metodológico basado en competencias, que atienda a la diversidad del alumnado, donde las prácticas estén apoyadas en el refuerzo y el seguimiento del alumnado y donde la evaluación sea de carácter formativo. Es importante mencionar que el desempeño docente, tal y como expone Cordingley (2013), logrará ser exitoso en tanto esté basado en sistemas de aprendizaje permanente.

A pesar del amplio volumen de investigación existente sobre enseñanza eficaz, se ha identificado que mucho del conocimiento generado no se utiliza de forma sistemática en la creación y desarrollo de perfeccionamiento profesional de los docentes (Creemers, Kyriakides & Antoniou, 2013). Con la intención de contribuir a aminorar esta carencia, se plantean los dos últimos objetivos de esta tesis: **construir una herramienta de autoevaluación capaz de medir las competencias que posee el docente que imparte contenido curricular a través de una lengua extranjera en relación al perfil competencial encontrado y establecer recomendaciones para la elaboración de un plan de formación permanente dirigido al profesorado que imparte contenido curricular a través de una lengua extranjera centrado en el desarrollo de las principales competencias consideradas necesarias para llevar a cabo su labor de forma eficaz.**

Una vez identificado lo que caracteriza la eficacia en los procesos de aula en los contextos de educación bilingüe, se pasa al diseño de una herramienta que ayude en la detección de las necesidades formativas que contribuyan al diseño de estrategias y programas que apoyen al maestro de educación bilingüe en su desarrollo para la mejora de su actuación docente y, por ende, los resultados de aprendizaje de su alumnado.

Tal y como se ha puntualizado en varios momentos a lo largo de esta tesis, en la búsqueda de garantizar un alto rendimiento para todo el alumnado, se considera prioritario y necesario el mantenimiento y la mejora de la calidad del profesorado. Varios estudios han encontrado que sistemas bien diseñados de evaluación de la actuación docente, alineados con su desarrollo profesional, contribuyen a la mejora de la calidad de la enseñanza y el incremento del rendimiento del alumnado (Looney, 2011).

Aunque el diseño de sistemas de evaluación de la actuación docente varía dramáticamente dependiendo del contexto, los más utilizados son las observaciones y la medición de los resultados del alumnado (Whitehurst, Chingos, & Lindquist, 2014; Grissom & Bartanen, 2022). Sin embargo, se considera que en el contexto educativo andaluz las concepciones sobre necesidad y formación de Gairín (1996) y Kaufman (2006) tienen mejora cabida. Los planes formativos deben estar basados en aquellas necesidades percibidas por los docentes, en tanto tratan de cubrir una condición no satisfecha e imprescindible que le permita funcionar en condiciones normales y realizar o alcanzar su objetivo.

El uso del concepto de necesidad de Kaufman (2006), entendida ésta como la discrepancia existente entre lo que se percibe que debe ser y lo que debería ser, ha ayudado a crear una herramienta que proporciona la información relevante perseguida para el diseño de formación a medida para el grupo de maestros de educación bilingüe con el que se trabaje.

Los altos resultados de fiabilidad y validez de la herramienta denotan que la información obtenida presenta indicios de calidad suficiente como para que se puedan y deban tener en consideración en la creación de formación que cubra las necesidades detectadas en el grupo de docentes participantes en este estudio.

De este análisis de necesidades se puede concluir que, de los 41 elementos medidos, tan sólo son tres las demandas formativas identificadas como de alta prioridad por el profesorado participante. De las cuales las dos primeras hacen referencia a la comunicación intercultural y una tercera a la acción de *evaluar, seleccionar, adaptar y utilizar materiales AICLE existentes*.

En relación a la comunicación intercultural, cabe recordar que ya se ha mencionado que estos indicadores o competencias no fueron identificados inicialmente por el profesorado participante en el grupo de discusión y que, sin embargo, años más tarde, maestros procedentes del mismo contexto las perciben como carencias que requieren formación.

La tercera demanda es bastante relevante puesto que el elemento que la identifica forma parte tanto del modelo de competencias del maestro de educación bilingüe como de las características que describen la enseñanza eficaz. *El uso por parte del profesorado de recursos existentes*; en lugar de tener que diseñarlos, le proporciona mayor tiempo de disponibilidad para dedicarlo a la tarea más relevante del trabajo directo con el alumnado.

Dentro de las necesidades entendidas como de prioridad media, la línea de actuación más demandada por el profesorado participante ha sido de nuevo la metodológica. Además, y tal y como se ha mencionado en los resultados, los maestros que han formado parte de este trabajo sienten que requieren formación relativa a dos de los componentes de la dimensión que hace alusión a la competencia lingüística: *utilizar la lengua extranjera para transmitir los contenidos de las Áreas No Lingüísticas (ANL) y reflexionar sobre el proceso de aprendizaje lingüístico*. Por su parte, *generar ambientes bilingües* y la habilidad para *integrar el contenido curricular de las ANL con el contenido lingüístico y con las estrategias de aprendizaje* siguen siendo elementos altamente demandados por el profesorado. Esto implica llevar a cabo una reflexión sobre el tipo de formación que se ha ofrecido al profesorado y su eficacia desde que estos programas de educación bilingüe se iniciasen en la época de los años 90.

Está claro que las políticas y estrategias educativas llevadas a cabo por la comunidad autónoma andaluza proporcionan al profesorado las oportunidades suficientes como para que perciban como nula la necesidad de *desarrollarse profesionalmente de forma continua*, es decir, es algo que hacen regularmente.

También ha llamado la atención que el grupo de maestros participante en esta parte final del estudio carece de necesidades formativas en torno a elementos como la colaboración con el equipo directivo, la asunción de responsabilidad por los resultados del alumnado, o la generación y establecimiento de buenas relaciones con ellos. En estas circunstancias, sería interesante analizar las percepciones de las diferentes partes para corroborar unanimidad.

A modo de síntesis y como fruto del proceso de reflexión de la investigación aquí presentada, se proponen diez elementos a considerar en la elaboración de la formación permanente dirigida a los maestros de educación bilingüe para que puedan llevar a cabo su labor de forma eficaz:

1. Además del nivel lingüístico requerido para ejercer como maestro de educación bilingüe, la formación para el desarrollo de la competencia lingüística del profesorado se debe centrar en dos elementos específicos: *el uso de la lengua extranjera para transmitir los contenidos de las Áreas No Lingüísticas (ANL) y la reflexión sobre el proceso de aprendizaje lingüístico*.

2. El *aspecto metodológico* sigue siendo el más relevante en la formación del maestro de educación bilingüe, con una serie de diez elementos en particular, identificados en el capítulo de resultados.
3. La formación relativa a *materiales AICLE* debe basarse en la *evaluación, selección, adaptación y uso de materiales existentes*, más que en el diseño y creación.
4. La formación en *integración del contenido curricular de las ANL con el contenido lingüístico y con las estrategias de aprendizaje* sigue siendo una necesidad, por lo que se ha de prestar atención a las estrategias formativas empleadas y su eficacia.
5. Es relevante la formación en nuevas pedagogías como “Translanguaging”, que se apoyan en la *generación de ambientes bilingües*.
6. La formación en *estrategias de autoevaluación del alumnado*, como el uso de herramientas como el PEL, sigue siendo una necesidad, por lo que se ha de prestar atención a las estrategias formativas empleadas y su eficacia.
7. Es de especial relevancia la formación que desarrolle en el profesorado de educación bilingüe la capacidad *para generar y mantener una red local y exterior de contactos con los que trabajar conjuntamente*. Es importante reflexionar sobre en qué medida la oferta existente de programas europeos e internacionales está cubriendo este campo y cuáles son las carencias.
8. Formación en *trabajo en equipo con el profesorado* es una demanda que cobra especial importancia en este contexto, debido a la necesidad imperante de tener que trabajar con otros compañeros, como el profesorado de lengua o de ANL, para poder desempeñar su propia función como maestro de educación bilingüe.
9. Formación en *estrategias para trabajar de forma conjunta con profesionales específicos de la educación bilingüe* en distintos niveles (p.e. auxiliares de conversación, coordinadores de programas bilingües, etc.)

10. En relación con el elemento cultural de la educación bilingüe, a la hora de diseñar programas de formación del profesorado, se debe considerar tanto estrategias para la *potenciación de la comunicación intercultural* como para *el uso de los patrones culturales del país/países de la lengua extranjera en la enseñanza de las ANL*.

Tomar en consideración sistemas de formación permanente del profesorado será relevante para la mejora de la práctica profesional (Lizasoain, Bereziartua y Bartau, 2016) y, por ende, posibilitará la mejora de los aprendizajes adquiridos por el alumnado. En este sentido, la formación del profesorado para una labor eficaz debe basarse en cinco pilares básicos (Reoyo, Carbonero, Martín, Román, Flores y Freitas, 2015): comunicación, interés en la materia (compromiso), trato con el alumnado (relación), competencia (formación) y organización, evaluación y exposición (metodología).

5.2. FORTALEZAS Y LIMITACIONES DEL ESTUDIO

Aunque el uso de un método mixto de investigación ayuda a superar las limitaciones del empleo de cualquier método utilizado de forma única, el aumento del número de métodos empleados incrementa las diferentes formas en la que los datos deben ser analizados e interpretados (Creswell & Plano Clark, 2011). A continuación, se consideran las limitaciones asociadas con la investigación en relación con las diferentes fases del estudio.

Durante la primera fase de la investigación destaca la dificultad encontrada en el estudio documental comparativo para llevar a cabo el análisis de los documentos de carácter nacional, debido a la falta de perfiles del profesorado de educación bilingüe explícitamente definidos, lo que ha generado la necesidad de crear algunos de los modelos aquí mostrados de las inferencias extraídas de los planes de formación que presentan.

El siguiente obstáculo que superar ha sido las limitaciones lingüísticas, entendidas estas como la necesidad de aunar la terminología perteneciente al campo de estudio con el fin de poder realizar comparaciones entre los diferentes documentos contrastados.

La continua y rápida evolución de la investigación en el campo de la educación bilingüe hace difícil llevar a cabo un proceso de varios años de investigación como esta tesis, por la necesidad

de partir de un análisis documental de una temática concreta, la cual en años sucesivos se verá posiblemente ampliada. Esto genera que la información obtenida de partida pueda variar en relación con los conocimientos de los que se disponga varios años más tarde a la conclusión del proceso.

A pesar de que se ha seguido el proceso sistemático requerido para el análisis de un grupo de discusión, y se han tomado todas las medidas necesarias para garantizar la calidad de la información extraída, la extensión del trabajo requerido para llevar a cabo esta investigación y la constricción en tiempo y espacio han dado lugar a la ausencia en el apartado correspondiente de las citas literales extraídas para corroborar los resultados obtenidos de la discusión llevada a cabo con el grupo de maestros de educación bilingüe participante.

El quinto objetivo inicialmente establecido en el plan de investigación objeto de esta tesis doctoral (*Elaborar un plan de formación dirigido a docentes que imparten contenido curricular a través de una lengua extranjera, centrado en el desarrollo de las principales competencias consideradas necesarias para llevar a cabo su labor de forma eficaz*) ha sido modificado debido a la limitación temporal para su resolución. Es por ello por lo que se ha modificado su redacción para entenderlo, no como el diseño de un plan formativo, sino como el establecimiento de recomendaciones para la elaboración de un plan de formación permanente dirigido al profesorado que imparte contenido curricular a través de una lengua extranjera centrado en el desarrollo de las principales competencias consideradas necesarias para llevar a cabo su labor de forma eficaz.

Si se toma en consideración el mundo global y conectado en el que se vive hoy en día, una de las limitaciones culturales ha sido el acceso únicamente a estudios sobre enseñanza eficaz procedentes de la sociedad occidental, dejando de lado, tal vez, un gran volumen de conocimiento que podría posiblemente aportar una perspectiva completamente distinta a la estudiada en esta investigación

De entre las fortalezas identificadas tras la revisión final del estudio, se puede decir que el uso de un método mixto ha ayudado en el proceso de triangulación de adquisición de la información, con el consiguiente incremento en la calidad del conocimiento generado.

También se considera una fortaleza de este trabajo la incursión en el campo de estudio que aúna los constructos independientes de educación bilingüe y enseñanza eficaz, por el hecho de que los resultados contribuirán a solventar la falta de investigación en el paradigma de la enseñanza eficaz en educación bilingüe mencionado por Kirss, Säälük, Leijen & Pedaste (2021) en su reciente trabajo de revisión sobre los factores de éxito en la eficacia escolar en la educación multilingüe.

Una última fortaleza que cabe mencionar es la contextualización llevada a cabo del proceso de análisis de necesidades formativas en el entorno particular de la educación bilingüe en Andalucía. Este referente de calidad educativa se enmarca en la relevancia de la contextualización de la formación del profesorado en la mejora del desarrollo de su eficacia docente en el aula.

5.3. PROSPECTIVA DEL ESTUDIO

Como se ha mencionado anteriormente, este trabajo es un primer acercamiento al campo de investigación que aúna los paradigmas de la enseñanza eficaz y la educación bilingüe. Es por tanto que el conocimiento aportado y las herramientas diseñadas se presentan como punto de partida del trabajo posterior que se pretende llevar a cabo.

Un primer paso consistirá en la consolidación de la herramienta de autoevaluación diseñada, mediante la aplicación a una muestra poblacional mayor y en diferentes contextos de educación bilingüe que utilicen, al igual que la comunidad andaluza, el enfoque pedagógico AICLE.

Es igualmente de interés, medir el nivel de eficacia docente con anterioridad y posterioridad a los procesos de formación diseñados a partir de los resultados obtenidos mediante la herramienta aquí aportada.

Con todo ello, se considera que los resultados obtenidos serán beneficiosos para la mejora de la calidad de los centros educativos envueltos en el desarrollo de programas bilingües.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ackerman, S.E., Com, S.L. y Potolski, G.A. (2013). *Metodología de la investigación*. Ediciones del Aula Taller.
- Acuerdo de 22 de marzo de 2005, del Consejo de Gobierno, por el que se aprueba el Plan de Fomento del Plurilingüismo en Andalucía (Boletín Oficial de la Junta de Andalucía número 65, de 5 de abril de 2005).
- Acuerdo de 22 de marzo de 2005, del Consejo de Gobierno, por el que se aprueba el Plan de Fomento del Plurilingüismo en Andalucía (Boletín Oficial de la Junta de Andalucía número 65, de 5 de abril de 2005).
- Albert, M.J. (2007). *La investigación educativa: claves teóricas*. McGraw-Hill.
- Alejo, R & Piquer, A. (2010). CLIL teacher training in Extremadura: a needs analysis perspective. En D. Lasagabaster e Y. Ruiz de Zarobe (Coords.), *CLIL in Spain: Implementation, results and teacher training*. Cambridge Scholars Publishing.
- Álvarez, J. (2006). *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y Metodología*. Paidós.
- Álvarez, V., Herrejón, V. C., Morales, M. y Rubio, M. T. (2010). Trabajo por proyectos: aprendizaje con sentido. *Revista Iberoamericana de Educación*, 52 (5). <https://rieoei.org/deloslectores/3202Morelos.pdf>.
- Alvira, F. (1991). *Metodología de la evaluación de programas*. CIS.
- Anderson, L.W. & Krathwohl, D. (Eds.) (2001). *A Taxonomy for Learning, Teaching and Assessing: A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives*. Longman.
- Antoniou, P., Kyriakides, L. & Creemers, B. (2011). Investigating the effectiveness of a dynamic integrated approach to teacher professional development. *CEPS journal*, 1(1), 13-41.
- Arnal, J., Rincón, D. del & Latorre, A. (1992). *Investigación educativa. Fundamentos y metodología*. Barcelona: Labor Universitaria.
- Baker, C. & Wright, W. E. (2011). *Foundations of bilingual education and bilingualism*. Multilingual Matters.
- Ball, P. & Lindsay, D. (2010). Teacher training for CLIL in the Basque Country: the case of the Ikastolas-In search of parameters. En D. Lasagabaster e Y. Ruiz de Zarobe (Coords.), *CLIL in Spain: Implementation, results and teacher training*. Cambridge Scholars Publishing

- Ball, P., Kelly, K & Clegg, J. (2016). *Putting CLILC into practice*. Oxford University Press.
- Bertaux, P., Coonan, C.M., Frigols, M.J. & Mehisto, P. (2010). *The CLIL Teacher's Competence's grid*. http://tplusm.net/CLIL_Competences_Grid_31.12.09.pdf
- Bisquerra, R. (2004). *Metodología de la investigación educativa*. La Muralla.
- Boyatzis, R.E. (1982). *The competent manager. A model for effective performance*. John Willey & Sons.
- British Council (2015). *Formación inicial para profesores de programas bilingües en inglés: políticas, prácticas y recomendaciones*. British Council y Universidad de Alcalá.
- Brophy, J. & Good, T.L. (1986). Teacher behaviour and student achievement. En *Handbook of Research Teaching* (pp. 328-375). Macmillan.
- Brown, H.D. (1980). *Principles of Language Learning and Teaching*. Prentice Hall
- Buttaro, L. (2014). Effective Bilingual Education Models. *Revue française de linguistique appliquée*, XIX, 29-40. <https://doi.org/10.3917/rfla.192.0029>
- Cabero, J. y Llorente, M.C. (2013). La aplicación del juicio de experto como técnica de evaluación de las tecnologías de la información (TIC). *Revista de Tecnología de Información y Comunicación en Educación*, 7(2), 11-22.
- Campbel, J., Kyriakides, L., Muijs, D. & Robinson, W. (2012). *Assesing teaching effectiveness*. Routledge.
- Cano García, E. (2005). *Cómo mejorar las competencias de los docentes*. Graó.
- Cano García, E. (2008). La evaluación por competencias en la Educación Superior. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 12(3), 1-16. <http://www.ugr.es/~recfpro/rev123COL1.pdf>.
- Cardona, J. (2008). *Formación y Desarrollo Profesional del Docente en la Sociedad del Conocimiento*. Madrid: Universitas.
- Carroll, J.B. (1963). A model for school learning. *Teacher College Record*, 64(8), 723-733.
- Castillo, R., Fernández-Berrocal, P. & Brackett, M. A. (2013). Enhancing teacher effectiveness in Spain: A pilot study of the RULER approach to social and emotional learning. *Journal of Education and Training Studies*, 1(2), 263-272.
- Cattell, R.B. (1931). The assessment of teaching ability: a survey of professional opinion on the qualities of a good teacher. *British Journal of Educational Psychology*, 1(1), 48-72.
- Cenos, J. (2015). Content-based instruction and content and language integrated learning: the same or different? *Language, Culture & Curriculum*, 28(1), 8-24.
- Cenoz, J., Genesee, F., & Gorter, D. (2014). Critical analysis of CLIL: Taking stock and looking forward. *Applied Linguistics*, 35(3), 243-262.

- Charters, W. & Waples, D. (1929). *The Commonwealth Teacher Training Study*. Chicago University Press.
- Cho, Y. & Shim, S.S. (2013). Predicting teachers' achievement goals for teaching: the role of perceived school goal structure and teachers' sense of efficacy. *Teaching and Teacher Education*, 32, 12-21.
- Coe, R., & Merino, C. (2003). Magnitud del efecto: una guía para investigadores y usuarios. *Revista de Psicología*, 21(1), 146-177.
- Coe, R., Aloisi, C., Higgins, S. & Major, L. E. (2014). *What makes great teaching? review of the underpinning research*. Sutton Trust.
- Coe, R., Rauch, C. J., Kime, S. & Singleton, D. (2020). *Great teaching toolkit: evidence review*. Cambridge Assessment.
- Cohen J. (1988). *Statistical Power Analysis for the Behavioral Sciences*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2011). *Research methods in education*. Routledge.
- Commission of the European Communities (1995). *White Paper on Education and Training - Teaching and Learning - Towards the Learning Society*. EU Publications.
- Consejo de Europa (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación*. Anaya, Instituto Cervantes, Ministerio de Educación.
- Cooke, R.M. & Goossens, L.L.H.J. (2008). TU Delft expert judgment data base. *Reliability Engineering and System Safety*, 93(5), 657-674.
- Cordingley, P. (2013). The contribution of research to teachers' professional learning and development. *Oxford Review of Education*, 41(2), 234-252.
- Council of Europe (2001). *Common European framework of reference for languages*. Cambridge University Press.
- Council of Europe (2008a). Council Resolution of 21 November 2008 on a European Strategy for Multilingualism. *Official Journal of the European Union*, 320(1), 1-3.
- Council of Europe (2008b). *White Paper on Intercultural Dialogue. Living Together as Equals in Dignity*. Council of Europe.
- Council of Europe (2019). Council Recommendation of 22 May 2019 on a Comprehensive Approach to the Teaching and Learning of Languages. *Official Journal of the European Union*, 62(5), 15-22.
- Coyle, D. (2008). CLIL-A pedagogical approach. En N.Van Deusen-Scholl & N. Hornberger (Eds.), *Encyclopedia of Language and Education* (pp. 97-111). Springer.
- Coyle, D., Hood, P. & Marsh, D. (2010). *CLIL: Content and Language Integrated Learning*.

- Cambridge University Press.
- Creemers, B., Kyriakides, L. & Antoniou, P. (2013). *Teacher professional development for improving quality of teaching*. Springer.
- Creemers, B.P.M. (1994). *The effective classroom*. Cassell.
- Creemers, B.P.M. & Kyriakides, L. (2006) Critical analysis of the current approaches to modelling educational effectiveness: The importance of establishing a dynamic model. *School Effectiveness and School Improvement*, 17(3), 347-366.
- Creswell, J.W. (1999). Mixed-method research: Introduction and application. En G.J. Cizek (Ed.), *Handbook of educational policy* (pp. 455-472). Academic Press.
- Creswell, J.W. & Plano Clark, V.L. (2007). *Designing and Conducting Mixed Methods Research*. Sage Publications.
- Cummins, J. (2008). BICS and CALP: Empirical and theoretical status of the distinction. *Encyclopedia of language and education*, 2(2), 71-83.
- Cummins, J. (2021). *Rethinking the Education of Multilingual Learners: A Critical Analysis of Theoretical Concepts*. Multilingual Matters.
- Custodio Espinar, M. & García Ramos, J.M. (2020). Are Accredited Teachers Equally Trained for CLIL? The CLIL Teacher Paradox. *Porta Linguarum*, 33(1) 9-25.
- Dafouz, E. & Guerrini, M. (2009). *CLIL across educational levels. Experiences from primary, secondary and tertiary contexts*. Santillana.
- Danielson, C. (2007). *Enhancing professional practice: A framework for teaching*. ASCD.
- Danielson, C. & McGreal, T. L. (2000). *Teacher evaluation to enhance professional practice*. ASCD.
- Darling-Hammond, L. (2000). Teacher quality and student achievement: A review of state policy evidence. *Education Policy Analysis Archives*, 8(1). <https://doi.org/10.14507/epaa.v8n1.2000>.
- Darling-Hammond, L., Holtzman, D.; Gatlin, S.J. & Vasquez, J. (2005). Does teacher preparation matter? Evidence about Teacher Certification, Teach for America, and Teacher Effectiveness. *Education Policy Analysis Archives*, 13(42) 16-17, 20.
- De Arquer, M. (1995). *Fiabilidad Humana: métodos de cuantificación, juicio de expertos*. Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales. https://www.insst.es/documents/94886/326962/ntp_401.pdf/6e5b2ffe-2e86-4dfb-b590-b78d0c0f2172
- De la Orden, A. (1998). La calidad de la educación. *Bordón*, 40 (2), 149-162.

- De la Torre, E. y Navarro, R. (1990). *Metodología de la investigación bibliográfica, archivística y documental*. McGraw-Hill.
- Decreto 93/2013, de 27 de agosto, por el que se regula la formación inicial y permanente del profesorado en la Comunidad Autónoma de Andalucía, así como el Sistema Andaluz de Formación Permanente del Profesorado (Boletín Oficial de la Junta de Andalucía número 170, de 30 de agosto de 2013).
- Deming, W. E. (1944). On errors in surveys. *American Sociological Review*, 9, 369-369. <http://doi.org/10.2307/2085979>
- Dewey, J. (1897). My pedagogic creed. *School Journal*, 54, 77-80.
- Dorfman, A. (1999). *Heading South, Looking North: A Bilingual Journey*. Penguin Books.
- Dresler, M., Sandberg, A., Bublitz, C., Ohla, K., Trenado, C., Mroczko-Wąsowicz, A., Kühn, S. & Repantis, D. (2019). Hacking the Brain: Dimensions of Cognitive Enhancement. *ACS Chemical Neuroscience*, 10, 1137-1148.
- Dunne, M., Pryor, J. & Yates, P. (2005). *Becoming a researcher: A companion to the research process*. McGrawHill.
- Dweck, C.S. (2000). *Self-Theories: Their Role in Motivation, Personality and Development*. Routledge.
- Ebel, R. L., & Frisbie, D. A. (1986). *Essentials of Education Measurement*. Prentice Hall.
- Escobar, C. (2010). Pre-service CLIL teacher-education in Catalonia: expert and novice practitioners teaching and reflecting together. En D. Lasagabaster e Y. Ruiz de Zarobe (Coords.), *CLIL in Spain: Implementation, results and teacher training*. Cambridge Scholars Publishing.
- Escobar, C. y Sánchez, A. (2009). Language learning through tasks in a Content and Language Integrated Learning (CLIL) science classroom. *Porta Linguarum*, 11, 65-83.
- Escobar, J. y Cuervo, A. (2008). Validez de contenido y juicio de expertos: una aproximación a su utilización. *Avances en Medición*, 6, 27-36.
- Escudero, J.M. (2008). Las competencias profesionales y la formación universitaria: posibilidades y riesgos. *Red U. Revista de Docencia Universitaria, Extra 2*. 1-20. http://www.redu.m.es/Red_U/m2.
- European Commission (1995a). Council Resolution of 31 March 1995 on Improving and Diversifying Language Learning and Teaching within the Education Systems of the European Union. *Official Journal of the European Communities*, 95/C 207/01, 1-5.
- European Commission (1995b). *White Paper on Education and Training – Teaching and Learning – towards the Learning Society*. Commission of the European Communities.

- Eyssautier, M. (2006). *Metodología de la investigación: desarrollo de la inteligencia*. Thomson.
- Ferguson, C. A., Houghton, C., & Wells, M. H. (1997). Bilingual education: An international perspective. En B. Spolsky & R. Cooper (Eds.), *Frontiers in bilingual education* (pp. 159-174). Newbury House.
- Fernández-Sanjurjo, J., Fernández-Costales, A., & Arias Blanco, J. M. (2019). Analysing students' content-learning in science in CLIL vs. non-CLIL programmes: Empirical evidence from Spain. *International journal of bilingual education and bilingualism*, 22(6), 661-674.
- Flick, U. (2018). *Introducción a la investigación cualitativa*. Morata.
- Gairín, J. (1995). *Estudio de las necesidades de formación de los equipos directivos de los centros educativos*. CIDE.
- Gairín, J. (1996). Las de necesidades de formación. En J. Gairín, A. Ferrández, J. Tejada y A. Navío (Eds.), *Formación para el empleo* (pp. 71-116). CIFO.
- Galindo, L. J. (1998). *Técnicas de investigación en sociedad, cultura y comunicación*. Pearson Educación.
- Galindo, L.J. (1998). *Técnicas de investigación en sociedad, cultura y comunicación*. Addison Wesley Longman.
- Galvis, R., Fernández, B. y Valdivieso, M. (2007). *Construcción de perfiles por competencias bajo el enfoque del marco lógico*. Taller presentado en el I Congreso Internacional de Calidad e Innovación en Educación Superior.
- García, O. (2009). *Bilingual Education in the 21st Century: A Global Perspective*. Wiley-Blackwell.
- García, O. & Lin, A. (2017). Extending understandings of bilingual and multilingual education. En O. García, A. Lyn & S. May (Coords.), *Bilingual and multilingual education* (pp. 1-20). Springer.
- García, O., Lin, A.M.Y. & May, S. (2008). *Bilingual and Multilingual Educación*. Springer.
- García, R. y Castro, A. (2012). La formación permanente del profesorado basada en competencias. Estudio exploratorio de la percepción del profesorado de Educación Infantil y Primaria. *Educatio Siglo XXI*, 30 (1), 297-322.
- Gilbert Highet (1951) The art of teaching, *Quarterly Journal of Speech*, 37:1, 53-54, DOI: 10.1080/00335635109381635
- Glass, G. V. (1976). Primary, Secondary, and Meta-Analysis of Research. *Educational Researcher*, 5(10), 3-8. <https://doi.org/10.2307/1174772>

- Goe, L. (2007). *The Link between Teacher Quality and Student Outcomes: A Research Synthesis*. Washington, DC: National Comprehensive Center for Teacher Quality.
- González, J. y Wagenaar, R. (eds.) (2003). *Tuning Educational Structures in Europe*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- González, T. M. P., Torres, L. H., & Carreres, A. L. (2014). Fortalezas y virtudes personales del profesorado y su relación con la eficacia docente. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 7(1), 141-150.
- Good, T.L. y Grouws, D. (1979). The Missouri mathematics effectiveness project: an experimental study in fourth grade classrooms. *Journal of Educational Psychology*, 71(3), 355-62.
- Greene, J.C. & Caracelli, V.J. (2003). Making paradigmatic sense of Mixed Methods practice. En A. Tashakkori y C. Teddlie (Eds.), *Handbook Mixed Methods in social and behavioral research* (pp. 91-110). Sage.
- Grissom, J.A. & Bartanen, B. (2022). Potential Race and Gender Biases in High-Stakes Teacher Observations. *Journal of Policy Analysis and Management*, 41(1), 131-161.
- Hakuta, K., Butler, Y. G. & Witt, D. (2000). *How Long Does It Take English Learners To Attain Proficiency?* The University of California. <https://web.stanford.edu/~hakuta/Publications/%282000%29%20-%20HOW%20LONG%20DOES%20IT%20TAKE%20ENGLISH%20LEARNERS%20TO%20ATTAIN%20PR.pdf>.
- Hanushek, E. (2004). Some Simple Analytics of School Quality. National Bureau of Economic Research, 10229. <http://doi.org/10.3386/w10229>.
- Hargreaves, D. H. (1998). *Creative professionalism: the role of teachers in the knowledge society*. Demos.
- Harris, A. (1998). Effective teaching: A review of the literature. *School Leadership & Management*, 18(2), 169-183.
- Harris, A. 1998. Improving the effective department: strategies for growth and development. *Educational Management & Administration*.
- Harrop, E. (2012). Content and language integrated learning (CLIL): limitations and possibilities. *Encuentro. Revista de Investigación e Innovación en la Clase de Idiomas*, 21, 57-70.
- Hattie, J. (2013). *Visible Learning: A Synthesis of over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement*. Routledge.

- Hélot, C. & Cavalli, M. (2017). Bilingual education in Europe: Dominant languages. En O. García, A. Lyn & S. May (Coords.), *Bilingual and multilingual education* (pp. 3-34). Springer.
- Henson, R. K. (2001). Understanding internal consistency reliability estimates: A conceptual primer on coefficient alpha. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development*, 34(3), 177-189. <https://doi.org/10.1080/07481756.2002.12069034>
- Hernández, R., Fernández y C. Baptista, P. (2006). *Metodología de la investigación*. McGraw-Hill Interamericana.
- Herreras, E. (2007). Análisis de Necesidades en el Proceso de Diseño de un Programa de Orientación. *Revista Electrónica de Educación y Psicología*, 3(5) 1-33.
- Hidalgo, F.J.P. (2020). Efectos de los programas bilingües en España: la figura de los nuevos bilingües. En E. Gómez y C.A. Huertas (Eds.), *Educación bilingüe: perspectivas desde el sistema educativo español*. Junta de Andalucía.
- Hopkins, D., Ainscow, M., West, M., Harris, A. & Beresford, J. (1997). *Creating the Conditions for Classroom Improvement*. David Fulton.
- Hora, S.C. (2009). Expert Judgement in Risk Analysis. *Create Research Archive*, 120. <https://cradpdf.drdc-rddc.gc.ca/PDFS/unc88/p529083.pdf>
- Hoyos, C. (2000). *Un modelo para investigación documental: guía teórico-práctica sobre construcción de estados del arte con importantes reflexiones sobre la investigación*. Observao Editora.
- Hoyos, M. S. (2014). La place du français dans les programmes éducatifs plurilingues en Espagne. *Synergies Espagne*, 7, 77-92.
- Huertas, J. M. (2003). *Metodología del Estudio de Necesidades*. Universidad de Puerto Rico.
- Hughes, D. (1973). *An experimental investigation of the effects of pupil responding and teacher reacting on pupil achievement*. *American Educational Research Journal*, 10, 21-37.
- Imbernón, F. (1994). *La formación y el desarrollo profesional del profesorado: hacia una nueva cultura profesional*. Barcelona: Graó.
- Imbernón, F. (2007). *10 Ideas clave. La formación permanente del profesorado. Nuevas ideas para formar en la innovación y en el cambio*. Graó.
- Instrucción 7/2020 de 8 de junio, de la dirección general de ordenación y evaluación educativa, sobre la organización y funcionamiento de la enseñanza bilingüe en los centros docentes andaluces para el curso 2020/2021. Consejería de Educación y Deporte de la Junta de Andalucía. https://www.juntadeandalucia.es/export/drupaljda/otras_disposiciones/20/06/instrucci%

C3%B3n%20ense%C3%B1anza%20biling%C3%BCe%202020_2021.pdf

- Izquierdo, E. (2017). *Origen, causas y evolución de la educación bilingüe: el caso de Estados Unidos, Canadá y España*. Tesis doctoral, Universidad Rey Juan Carlos.
- Jiménez, B. (2007). La formación permanente que se realiza en los centros de apoyo al profesorado. *Educación XXI: Revista de la Facultad de Educación*, 10, 159-178.
- Jisu, H., Delorme, D. E. & Reid, L. N. (2006). Perceived third-person effects and consumer attitudes on preventing and banning DTC advertising. *The Journal of Consumer Affairs*, 40 (1), 90-166.
- Joyce, B. & Weil, M. (1996). *Models of Teaching*. Prentice-Hall.
- Junta de Andalucía (2016). *Plan Estratégico de Desarrollo de las Lenguas en Andalucía*. Junta de Andalucía. https://www.juntadeandalucia.es/export/drupaljda/plan_estrategico.pdf
- Junta de Andalucía (2017). *Plan Estratégico de Desarrollo de las Lenguas en Andalucía. Horizonte 2020*. Consejería de Educación de la Junta de Andalucía.
- Kaplan, B. & Duchon, D. (1988). Combining qualitative and quantitative in information Systems research: a case study. *MIS Quarterly*, 12 (4), 571-586.
- Kaplan, L.S. & Owings, W.A. (2001). Teacher quality and student achievement: Recommendations for principals. *NASSP Bulletin*, 85(628), 64-73.
- Kaufman, R. (1982). *Identifying and solving problems: A system approach*. University Associates, Inc.
- Kaufman, R. (2006). *Change, choices, and consequences: A guide to mega thinking and planning*. Amherst. HRD Press.
- Kaufman, R. & English, F. (1979). *Needs Assessment Concept and Application*. Educational Technology Publications, Englewood Cliffs.
- King, H.M. (2017). *Teacher affective attitudes inventory: development and validation of a teacher self-assessment instrument*. <https://aura.antioch.edu/etds/352/>
- Kirss, L., Säälik, L., Leijen, L. & Pedaste, M. (2021). School Effectiveness in Multilingual Education: A Review of Success Factors. *Education Sciences*, 11(5), 193. <https://doi.org/10.3390/educsci11050193>
- Ko, J., Sammons, P. & Bakkum, L. (2013). *Effective Teaching: a review of research and evidence*. CfBT Education Trust.
- Konstantopoulos, S. (2006). Trends of school effects on student achievement: Evidence from NLS: 72, HSB: 82, and NELS: 92. *Teacher College Record*, 108(12), 2550-2581.
- Krathwohl, D. R. (2002). A revision of Bloom's taxonomy: An overview. *Theory into practice*, 41(4), 212-218.

- Kyriakides, L., Campbell, R.J. & Christofidou, E. (2002). Generating Criteria for Measuring Teacher Effectiveness Through a Self-Evaluation Approach: A Complementary Way of Measuring Teacher Effectiveness. *School Effectiveness and School Improvement* 13(3), 291-325.
- Lambert, W.E. (1974). Culture and language as factors in learning and education. En F.E. Abour & R.D. Meade (Eds.), *Cultural factors in learning and education* (pp.91-122). Bellingham, Washington, 5th Western Washington Symposium on Learning.
- Leech, N. & Onwuegbuzie, A. (2009). A typology of mixed methods research designs. *Qual Quant*, 43, 265–275.
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (Boletín Oficial del Estado número 106, de 4 de mayo de 2006).
- Lincoln, Y. S. & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic Inquiry*. Sage.
- Lizasoain, L. y Angulo, A. (2014). Buenas prácticas de escuelas eficaces del País Vasco. Metodología y primeros resultados. *Participación Educativa*, 3 (4), 17-28.
- Lizasoain, L., Bereziartua, J. y Bartau, I. (2016). La formación permanente del profesorado en centros educativos de alta eficacia. *Bordón*, 68 (2), 199-218. <https://doi.org/10.13042/Bordon.2016.68213>
- Llinares, A. y Whittaker, R. (2010). Writing and speaking in the history class: a comparative analysis of CLIL and first language contexts. En C. Dalton-Puffer, T. Nikula & U.Smit (Eds.), *Language use and language learning in CLIL classrooms*. Cambridge University Press.
- Lorenzo, F (Coord.) (2019). *Educación Bilingüe en Andalucía. Informe de gestión, competencias y organización*. Agencia Andaluza de Evaluación Educativa.
- Lorenzo, F., Casal, S. & Moore, P. (2009). The effects of content and language integrated learning in European education: Key findings from the Andalusian bilingual sections evaluation project. *Applied linguistics*, 31(3), 418-442.
- Manga, A.M. (2018). Lengua segunda (L2) lengua extranjera (LE): factores e incidencias de enseñanza/aprendizaje. *Tonos digital: revista de estudios filológicos*, 16. <http://www.tonosdigital.com/ojs/index.php/tonos/article/view/249/190>
- Manzanares, A. y Galván, M. J. (2012). La formación permanente del profesorado de Educación Infantil y Primaria a través de los centros de profesores. Un modelo de evaluación. *Revista de Educación*, 359, 431-455

- Manzini, J. L. (2000). Declaración de Helsinki: principios éticos para la investigación médica sobre sujetos humanos. *Acta Bioethica*, 6(2), 322-234. <http://dx.doi.org/10.4067/S1726-569X2000000200010>
- Marcelo, C. (2002). La formación inicial y permanente de los educadores. En Consejo Escolar del Estado, *Los educadores en la sociedad del siglo XXI* (pp. 161-194). Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Marchesi, A. (2007). *Sobre el bienestar de los docentes. Competencias, emociones y valores*. Alianza Editorial.
- Marsh, D. (2001). CLIL/EMILE. *The European dimension. Actions, trends and foresight potential*. Universidad de Jyväskylä.
- Marsh, D., Maljers A. & Hartiala, A.K. (2001). *Profiling European CLIL Classrooms. Languages Open Doors*. University of Jyväskylä.
- Marsh, D., Mehisto, P., Wolff, D. & Frigols, M.J. (2011). *European Framework for CLIL Teacher Education. A framework for the professional development of CLIL teachers*. Consejo de Europa.
- Martín del Pozo, M. A. (2015). Teacher education for content and language integrated learning: insights from a current European debate. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 18(3), 153-168
- Martínez-Garrido, C. & Murillo, F. J. (2016). Investigación iberoamericana sobre enseñanza eficaz. *Revista mexicana de investigación educativa*, 21(69), 471-499.
- Martínez, L.M. (2020). The Pedagogical Potential of Design Thinking for CLIL Teaching: Creativity, Critical Thinking, and Deep Learning. En E. Gómez & C. Huertas (Coords.), *Handbook of Research on Bilingual and Intercultural Education* (pp. 427-446). IGI Global.
- Massler, U., Stotz, D. & Queisser, C. (2014). Assessment Instruments for Primary CLIL: The Conceptualization and Evaluation of Test Tasks. *The Language Learning Journal*, 42, 137-150.
- Mattheoudakis, M., Alexiou, T. & Laskaridou, C. (2014). To CLIL or not to CLIL. The case of the 3rd experimental primary school in Evosmos. *Major Trends in Theoretical and Applied Linguistics*, 20(3), 215-234.
- May, S. (2017). Bilingual education: What the research tells us. En O. García, A. Lyn & S. May (Coords.), *Bilingual and multilingual education* (pp. 81-100). Springer.
- McClelland, D.C. (1973). Testing for competence rather than for intelligence. *American psychologist*, 28(1), 1-14.

- McKillip, J. (1989). *Need analysis. Tools for the human services and education*. Sage.
- McLaughlin, C. (2013). *Teachers learning professional development and education*. Cambridge University Press.
- McLaughlin, C. (2013). *Teachers learning professional development and education*. Cambridge University Press.
- McMillan, James H. y Schumacher, S. (2006). *Investigación Educativa. Una Introducción Conceptual*. Madrid: Pearson Educación.
- Mehisto, P. (2008). CLIL counterweights: recognising and decreasing disjuncture in CLIL. *International CLIL Research Journal*, 1(1), 93-119.
- Mehisto, P., Marsh, D. & Frigols, M.J. (2008). *Uncovering CLIL: Content and language integrated learning in bilingual and multilingual education*. Macmillan Education.
- Mehisto, P., Marsh, D. & Frigols, M.J. (2012). *CLIL Handbook*. Macmillan Books for Teachers.
- Melara Gutiérrez, F.J. y González López, I. (2016). Trazos para el diseño del perfil competencial de la figura del maestro bilingüe. *Revista Española de Pedagogía*, 264, 357-380.
- Melara Gutiérrez, F.J. y González López, I. (2021). Teacher training for effective teaching. *Education in the Knowledge Society*, 22, 3-12.
- Méndez García, M.D.C. & Pavón Vázquez, V. (2012). Investigating the coexistence of the mother tongue and the foreign language through teacher collaboration in CLIL contexts: perceptions and practice of the teachers involved in the plurilingual programme in Andalusia. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 15(5), 573-592.
- Menter, I., Hulme, M., Elliott, D. & Lewin, J. (2010). *Literature Review on Teacher Education in the 21st Century*. The Scottish Government.
- Michelli, N.M. & Eldridge, D. (2017). Teacher quality and teacher education quality. Accreditation from a global perspective. En N. Michelli, R. Dada, D. Eldridge, R. Tamim & K. Karp (Eds.), *Teacher quality and teacher education quality: Accreditation from a global perspective*. Routledge.
- Michelli, N.M., Dada, R., Eldridge, D., Tamim, R.M. & Karp, K. (2017). *Teacher quality and teacher education quality: Accreditation from a global perspective*. Routledge.
- Monleón, T., Barnadas, A. y Roset, M. (2009). Diseños secuenciales y análisis intermedio en la investigación clínica: tamaño frente a dificultad. *Medicina Clínica*, 132(11), 407-466.

- Montero, L. y González, M. (1989). Organización y planificación de la formación en ejercicio: Preferencias mostradas por los propios profesores. *Bordón*, 41(3), 555-568.
- Montero, M. (1985). *Alternativas de futuro para el perfeccionamiento y especialización del profesorado de E.G.B.* Tesis Doctoral, Universidad de Santiago de Compostela.
- Morales, P. (2006). *Medición de actitudes en psicología y educación. Construcción de escalas y problemas metodológicos.* Universidad Pontifica de Comillas.
- Morgan, D.L. (1988). *Focus Groups as Qualitative Research.* Sage.
- Moriarty, K. (2017). *Achieving SDG4 through a Human Rights Based Approach to Education.* World Bank. <https://openknowledge.worldbank.org/handle/10986/28869>
- Mortimore, P., Sammons, P., Stoll, L., Lewis, D. & Ecob, R. (1988). *School matters: the Junior Years.* Open Books.
- Moscoloni, N. (2005). Complementación metodológica para el análisis de datos cuantitativos y cualitativos en evaluación educativa. *Revista Electrónica de Metodología Aplicada*, 10 (2), 1-10. <https://www.uniovi.es/reunido/index.php/Rema/article/view/9770/9513>
- Muijs, D. & Reynolds, D. (2001). *Effective teaching: Evidence and practice.* Paul Chapman Publishing.
- Muijs, D., Kyriakides, L., Van der Werf, G., Creemers, B., Timperley, H., & Earl, L. (2014). State of the art—teacher effectiveness and professional learning. *School effectiveness and school improvement*, 25(2), 231-256.
- Muñoz, C. (2002). *Aprender idiomas.* Paidós.
- Murillo, F.J. (2005). *La investigación sobre eficacia escolar.* Octaedro.
- Murillo, F.J. (2008). Hacia un modelo de eficacia escolar. Estudio multinivel sobre los factores de eficacia de las escuelas españolas. *REICE: Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6(1), 4-28.
- Murillo, F.J., Martínez, C.A. & Hernández, R. (2011). Decálogo para una enseñanza eficaz. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 9(1), <https://revistas.uam.es/reice/article/view/4715>
- MyWorld Analytics. (2015). *Overview.* MyWorld. <http://data.myworld2015.org>
- Newby, P. (2010). *Research Methods for Education.* Harlow: Pearson.
- Nikula, T. (2016). CLIL: A European Approach to Bilingual Education. En N. V. Deussen-Scholl, & S. May (Eds.), *Second and Foreign Language Education* (pp. 1-14). Springer International Publishing. doi:10.1007/978-3-319-02323-6_10-1
- Nunnally, J. C. & Bernstein, I. H. (1994). *Psychometric theory.* New York: McGraw-Hill.

- Opdenakker, M. C. & Van Damme, J. (2000). Effects of schools, teaching staff and classes on achievement and well-being in secondary education: similarities and differences between school outcomes. *School Effectiveness and School Improvement*, 1(2), 65-96.
- Orden de 18 de febrero de 2013, por la que se modifican la de 28 de junio de 2011, por la que se regula la enseñanza bilingüe en los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Andalucía, y la de 29 de junio de 2011, por la que se establece el procedimiento para la autorización de la enseñanza bilingüe en los centros docentes de titularidad privada (Boletín Oficial de la Junta de Andalucía número 44, de 5 de marzo de 2013).
- Orden de 28 de junio de 2011, por la que se regula la enseñanza bilingüe en los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Andalucía (Boletín Oficial de la Junta de Andalucía número 135, de 12 de julio de 2011).
- Orden de 31 de julio de 2014, por la que se aprueba el III Plan Andaluz de Formación Permanente del Profesorado (Boletín Oficial de la Junta de Andalucía número 170, de 2 de septiembre de 2014).
- 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 (Boletín Oficial del Estado número 312, de 29 de diciembre de 2007).
- Orton-Johnson, K. (2010). Ethics in Online Research; Evaluating the ESRC Framework for Research Ethics Categorisation of Risk. *Sociological Research Online*, 15(4) 13, 1-5.
<https://doi.org/10.5153/sro.2261>
- Palacios-Hidalgo, F.J., Gómez-Parra, M.E., Huertas-Abril, C.A. & Espejo-Mohedano, R. (2021). Participation in bilingual education programs as a key factor to linguistic success: the Spanish case. *Language and Education*.
<https://doi.org/10.1080/09500782.2021.1933019>
- Palacios, F.J. (2020). Efectos de los programas bilingües en España: la figura de los nuevos bilingües. En M.E Gómez (Coord.), *Educación bilingüe: perspectivas desde el sistema educativo español* (pp. 81-96). Junta de Andalucía.
- Palomero, P. (2009). Desarrollo de la competencia social y emocional del profesorado: una aproximación desde la psicología humanista. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 12(2), 145-153.
- Pavié, A. (2012). *Las competencias profesionales del profesorado de lengua castellana y comunicaciones en Chile: aportaciones a la formación inicial*. Tesis doctoral, Universidad de Valladolid.

- Pérez Campanero, M. P. (1991). *Cómo detectar las necesidades de intervención socioeducativa*. Narcea
- Pérez Cañado, M.L. (2016). Teacher training needs for bilingual education: inservice teacher perceptions. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 19(3), 266-295.
- Pérez Cañado, M.L. (2018). Innovations and challenges in CLIL teacher training. *Theory Into Practice*, 57(3), 212-221.
- Pérez Gómez, A.I. (2007). *La naturaleza de las competencias básicas y sus implicaciones pedagógicas*. Consejería de Educación de Cantabria.
- Pérez Gómez, A.I., Soto, E., Sola, M. y Serván, M.J. (2009). *Aprender en la Universidad. El sentido del cambio en el EEES*. Akal.
- Perrenoud, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Graó.
- Pesquero, E., Sánchez Martín, M. E., González Ballesteros, M., Martín del Pozo, R., Guardia, S., Cervelló, J., Fernández Lozano, P., Martínez Aznar, M. y Varela, P. (2008). Las competencias profesionales de los maestros de Primaria. *Revista Española de Pedagogía*, 241, 447-466.
- Pianta, R.C., Hamre, B.K. & Mintz, S. (2012). *Classroom assessment scoring system: Secondary manual*. Teachstone.
- Pianta, R.C., La Paro, K.M. & Hamre, B.K. (2008). *Classroom Assessment Scoring System: Manual K-3*. Paul H Brookes Publishing.
- Pollard, A. (2008). *Reflective Teaching: Evidenced-Informed Professional Practice*. Continuum.
- Puig, J. y Martín, X. (2007). *Competencia en autonomía e iniciativa personal*. Madrid: Alianza Editorial.
- Ramos, F. (2007). Programas Bilingües y Formación de Profesores en Andalucía. *Revista Iberoamericana de Educación*, 44, 133-146.
- Rao, J.N.K. & Scott, A. J. (1981). The Analysis of Categorical Data from Complex Sample Surveys: Chi-Squared Tests for Goodness of Fit and Independence in Two-Way Tables. *Journal of the American Statistical Association*, 76, 221-230.
- Real Decreto 1393/2007 de 29 de octubre, de Ordenación de las Enseñanzas Universitarias (Boletín Oficial del Estado número 260, de 30 de octubre de 2007).
- Reoyo, N., Carbonero, M. A., Martín, L. J., Román, J. M., Flores, M. V. y Freitas, A. (2015). Implicaciones para la formación docente: creencias de eficacia desde el profesorado de secundaria. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1 (5),

427-432.

Resolución de 26 de octubre de 2020, de la Dirección General del Profesorado y Gestión de Recursos Humanos, por la que se convoca concurso de traslados del personal funcionario de carrera de los Cuerpos de Catedráticos y Profesores de Enseñanza Secundaria, de Profesores Técnicos de Formación Profesional, de Catedráticos y de Profesores de Escuelas Oficiales de Idiomas, de Catedráticos y Profesores de Música y Artes Escénicas, de Catedráticos, Profesores y Maestros de Taller de Artes Plásticas y Diseño y de Maestros, para la provision de puestos de trabajo en centros docentes públicos (Boletín Oficial de la Junta de Andalucía número 210, de 29 de octubre de 2020).

Rice, J.K. (2003). *Teacher Quality: Understanding the Effectiveness of Teacher Attributes*. Economic Policy Institute.

Rivera, F.R. (2008). *Características de la investigación documental*. <http://www.mailxmail.com/curso-investigacion-documental/caracteristicas-investigacion-documental>

Rivkin, S., Hanushek, E. & Kain, J. (2005). Teachers, schools, and academic achievement. *Econometrica*, 73(2), 417-458.

Rockoff, J.E. (2004). The impact of individual teachers on students' achievement: Evidence from panel data. *American Economic Review*, 94(2), 247-252.

Rodríguez Espinar, S. (2003). Nuevos retos y enfoques en la formación del profesorado universitario. *Revista de Educación*, 331, 67-99.

Roldán Tapia, A.R. (2012). The shaping of Spanish CLIL. *Encuentro*, 21, 71-79.

Román, M. (2010). Investigación latinoamericana sobre enseñanza eficaz. *Educación y ciudad*, 19, 81-96.

Rosenshine, B. (1971). *Teaching behaviours and student achievement*. National Foundation for Educational Research.

Rosenshine, B. (2012). Principles of instruction: Research-based strategies that all teachers should know. *American Educator*, 36(1), 12.

Rothstein, J. & Mathis, W. J. (2021). *Review of two culminating reports from the MET project*. University of California.

Rothstein, J., & Mathis, W.J. (2013). *Review of Two Culminating Reports from the MET Project*. National Education Policy Center.

Roza, M.B. (2007). *Good Practice in Content and Language Integrated Learning: BeCLIL (Benchmarking Content and Language Integrated Learning)*. Consejería de Educación y Ciencia, Centro del Profesorado y Recursos de Gijón.

- Rubin, I. (1985). *Artistry and Teaching*. Random House.
- Ruiz, C. (2008). El enfoque multimétodo en la investigación social y educativa: una mirada desde el paradigma de la complejidad. *Revista de Filosofía y Socio Política de la Educación*, 8, 13-28.
- Rychen, D.S. y Salganik, L.H. (eds.) (2006). *Las competencias clave para el bienestar personal, social y económico*. Aljibe.
- Sachs, J. (2003). *The Activist Teaching Profession*. Open University Press.
- Salaberri, S. (2010). Teacher Training Programmes for CLIL in Andalusia. En D. Lasagabaster y Y. Ruiz de Zarobe (Coords.), *CLIL in Spain: Implementation, results and teacher training*. Cambridge Scholars Publishing.
- Sánchez-Tarazaga, L. (2016). Los marcos de competencias docentes: contribución a su estudio desde la política educativa europea. *Journal of Supranational Policies of Education*, 5, 44-67.
- Sarramona, J. (2014). *La mirada d'un pedagog*. Barcanova.
- Sarramona, J., Vázquez, G. y Ucar, J. (1991). *Cómo detectar las necesidades de intervención educativa*. Narcea
- Schaie, K.W. (1994). Developmental designed revisited. En S.H. Cohen y H.W. Reese (Eds.), *Life-span developmental psychology* (pp. 45-64). Erlbaum.
- Scheerens, J. (2001). Monitoring school effectiveness in developing countries. *School Effectiveness and School Improvement*, 12(4), 359-384.
- Schon, D. (1983). *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. Temple Smith
- Seligman, M.E.P., Ernst, R. M., Gillham, J., Reivich, K. & Linkins, M. (2009). Positive education: Positive psychology and classroom interventions. *Oxford Review of Education*, 35(3), 293-311.
- Skjong, R. & Wentworth, B. (2000). Expert Judgement and risk perception. <http://research.dnv.com/skj/Papers/SkjWen.pdf>
- Smyth, J. (2012). *Critical pedagogy for social justice*. Continuum.
- Stenhouse, L. (1975). *Introduction to Curriculum Research and Development*. Heinemann.
- Stenhouse, L. (1981) What counts as research. *British Journal of Education Studies* 29(2), 103-14.
- Stronge, J.H. (2006). *Evaluating Teaching*. Sage.
- Suárez, M. (2005). *El grupo de discusión: una herramienta para la investigación cualitativa*. Laertes.

- Taylor, P.H. (1962). Children's evaluations of the characteristics of the good teacher. *British Journal of Educational Psychology*, 32(3), 258-266.
- Tejedor, F.J. (1990). Perspectiva metodológica del diagnóstico y evaluación de necesidades en el ámbito educativo. *Revista de Investigación Educativa*, 16, 15-38.
- Thode, H. C. (2002). *Testing for normality*. Marcel Dekker.
- UN (2015). *Transforming Our World: The 2030 Agenda for Sustainable Development*. United Nations.
- UNESCO (2014). Teaching and learning: Achieving quality for all. UNESCO
- Unterhalter, E. (2019). The many meanings of quality education: Politics of targets and indicators in SDG 4. *Global Policy*, 10, 39-51.
- van de Grift, W. (2007). Quality of teaching in four European countries: A review of the literature and application of an assessment instrument. *Educational research*, 49(2), 127-152.
- van de Grift, W. (2014). Measuring teaching quality in several European countries. *School Effectiveness and School Improvement*, 25(3), 295-311.
- van der Lans, R., van de Grift, W. & van Veen, K. (2018). Developing an Instrument for Teacher Feedback: Using the Rasch Model to Explore Teachers' Development of Effective Teaching Strategies and Behaviors. *The Journal of Experimental Education*, 86(2), 247-264,
- van Petegem, K., Creemers, B. P. M., Aelterman, A. & Rosseel, Y. (2008). The importance of pre-measurements of wellbeing and achievement for students' current wellbeing. *South African Journal of Education*, 28(4), 251-268.
- van Uden, J. M., Ritzen, H. & Pieters, J. M. (2013). I think I can engage my students. teachers' perceptions of student engagement and their beliefs about being a teacher. *Teaching and Teacher Education*, 32, 43-54.
- Vila, F. X., Lasagabaster, D. & Ramallo, F. (2017). Bilingual education in the autonomous regions of Spain. En O. García, A. Lin & S. May (ed.), *Encyclopedia of language and education* (pp. 505-517). Springer.
- Whitehurst, G., Chingos, M.M. & Lindquist, K.M. (2014). *Evaluating teachers with classroom observations*. Brookings Institute
- William, D. (2018). *Creating the schools our children need: Why what we're doing now won't help much (and what we can do instead)*. Learning Sciences International.
- Williams, C. (1994). *Arfarniad o Ddulliau Dysgu ac Addysgu yng Nghyd-destun Addysg Uwchradd Ddwylieithog*. Tesis doctoral, University of Wales, Bangor.

- Willms, J.D. (2000). Monitoring school performance for standards-based reform. *Evaluation and Research in Education*, 14, 237-253.
- Wim J.C.M. & van de Grift, W. J. (2014). Measuring teaching quality in several European countries. *School effectiveness and school improvement*, 25(3), 295-311.
- Witty, P. (1949). An Analysis of the Personality Traits of the Effective Teacher. *Journal of Educational Research*, 40(9), 662-671.
- World Bank (2004) World development Report: Making Services Work for the Poor. Washington DC. The World Bank
- Wright, W. E. & Baker, C. (2017). Key concepts in bilingual education. En O. García, A. Lyn & S. May (Coords.), *Bilingual and multilingual education* (pp. 65-79). Springer.
- Wubbels, T., & Brekelmans, M. (2006). Two decades of research on teacher-student relationships in class. *International Journal of Educational Research*, 43, 6-24.
<http://dx.doi.org/10.1016/j.ijer.2006.03.003>
- Zabala, A. y Arnau, L. (2007). *Cómo aprender y enseñar competencias*. Graó.

Anexo 1: Guion del grupo de discusión

Anexo 2: Protocolo de validación

Anexo 3: Cuestionario de análisis de necesidades formativas del profesorado de educación primaria bilingüe

Anexo 1

Guion del Grupo de Discusión

OBJETIVOS

Objetivo/s de la Investigación
El objetivo pretendido por este TFM consiste en la elaboración de un perfil competencial del docente de Educación Primaria especializado en enseñanza AICLE (Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras). El motivo principal que subyace bajo el desarrollo de este proyecto es la ausencia de dicho perfil que guíe la labor profesional del profesorado que se incorpora a trabajar en centros bilingües. El establecimiento de este perfil va a servir de base para el diseño de un plan formativo, así como para el desarrollo de estrategias de evaluación de la labor docente de estos profesionales.
Objetivo/s del grupo focal
El objetivo perseguido por este grupo focal consiste en la obtención de un primer perfil competencial del docente de Educación Primaria especializado en enseñanza AICLE, generado por las aportaciones realizadas por profesionales de tales características que se encuentran actualmente ejerciendo dicha labor y siguiendo las directrices de los resultados de un primer estudio teórico elaborado sobre diferentes modelos ya existentes a nivel nacional y europeo.

IDENTIFICACIÓN DEL MODERADOR Y DE LOS OBSERVADORES

Nombre del moderador/a
Nombre del observador/a 1
Nombre del observador/a 2
Nombre del observador/a 3

PARTICIPANTES

Lista de los asistentes al grupo focal	Datos personales (email de contacto)
1	
2	
3	
4	
5	
6	
7	
8	
9	

Nombre y apellidos			
Centro de trabajo			
Especialidad		Puesto ocupado	
Años trabajo docente		Años trabajo docente AICLE	

Nombre y apellidos			
Centro de trabajo			
Especialidad		Puesto ocupado	
Años trabajo docente		Años trabajo docente AICLE	

Nombre y apellidos			
Centro de trabajo			
Especialidad		Puesto ocupado	
Años trabajo docente		Años trabajo docente AICLE	

Nombre y apellidos			
Centro de trabajo			
Especialidad		Puesto ocupado	
Años trabajo docente		Años trabajo docente AICLE	

Nombre y apellidos			
Centro de trabajo			
Especialidad		Puesto ocupado	
Años trabajo docente		Años trabajo docente AICLE	

Nombre y apellidos			
Centro de trabajo			
Especialidad		Puesto ocupado	
Años trabajo docente		Años trabajo docente AICLE	

Nombre y apellidos			
Centro de trabajo			
Especialidad		Puesto ocupado	
Años trabajo docente		Años trabajo docente AICLE	

Nombre y apellidos			
Centro de trabajo			
Especialidad		Puesto ocupado	
Años trabajo docente		Años trabajo docente AICLE	

Nombre y apellidos			
Centro de trabajo			
Especialidad		Puesto ocupado	
Años trabajo docente		Años trabajo docente AICLE	

PREGUNTAS

Preguntas estímulo	
1	Consensuar el concepto de AICLE. ¿Qué es un profesor AICLE?
2	Consensuar el concepto de Competencia (Personales/Profesionales)
3	Competencias profesionales que ha de poseer un profesor AICLE
4	De las competencias evidenciadas: ¿falta alguna?, ¿sobra alguna?, ¿son idóneas atendiendo a vuestra concepción de maestro CLIL?
5	A partir de este listado de competencias, capacidad para clasificar las mismas en dimensiones
6	Agradecimiento y cierre

PAUTA DE CHEQUEO (EVALUACIÓN)

Chequear elementos presentes en el grupo focal (evaluación del observador)	
Lugar adecuado en tamaño y acústica.	
Lugar neutral de acuerdo a los objetivos del grupo focal.	
Asistentes sentados en forma de U en la sala.	
Moderador respeta tiempo para que los participantes desarrollen cada tema.	
Moderador escucha y utiliza la información que está siendo entregada.	
Se cumplen los objetivos planteados para esta reunión.	
Explicita en un comienzo objetivos y metodología de la reunión a los participantes.	
Reunión entre 60-120 minutos.	
Registro de la información (grabadora de audio).	
Refrigerios adecuados que no interrumpen la actividad.	
Identificación de los asistentes.	

ANEXO 2
PROTOCOLO DE VALIDACIÓN

COMPETENCIAS DEL MAESTRO AICLE

PROCEDIMIENTO DE VALIDACIÓN

Nos ponemos en contacto con usted como experta o experto en enseñanza de lenguas extranjeras para solicitar su participación en la validación de un *protocolo de competencias del maestro AICLE (Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras)*, cuya pretensión es establecer un perfil del docente de Educación Primaria especializado en enseñanza bilingüe.

Se han contemplado 6 dimensiones de estudio, dentro de las cuales están incluidas las competencias que las definen. Estas dimensiones son: Lengua, Metodología, Destrezas personales, Tratamiento de la diversidad, Evaluación y Herramientas para la mejora de la calidad docente.

Te pedimos que, en primer lugar, valores cada uno de los elementos redactados expresando una puntuación numérica de 1 a 5 (el 1 indica mínima valoración y el 5 máxima valoración), en función de su pertinencia y su claridad, cuyo significado es el que te planteamos a continuación:

- **PERTINENCIA:** Correspondencia entre el contenido del elemento y la dimensión para la cual va a ser utilizado.
- **CLARIDAD:** Grado en que el elemento está redactado de forma clara y precisa, facilitando su comprensión por los sujetos encuestados.

Además, en el apartado “Comentarios/formulación alternativa” puedes hacer comentarios, observaciones y plantear modos alternativos de formular aquellos elementos que consideres inadecuados por su falta de claridad o pertinencia.

Por último, te pedimos que nos aportes una definición teórica de cada una de estas 6 dimensiones de estudio dentro del modelo que te estamos presentando.

Fecha de remisión:

Mail de remisión:

Muchas gracias por tu participación

DIMENSIÓN I: LENGUA										
Definición:										
Competencias	Pertinencia					Claridad				
1. Competencia lingüística en L1	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
2. Competencia lingüística en L2	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
3. Competencia comunicativa oral en L2	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
4. Capacidad de usar la L2 para transmitir los contenidos de las ANL	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
5. Capacidad para reflexionar sobre el proceso de aprendizaje lingüístico	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Comentarios / Formulación alternativa:										

DIMENSIÓN II: METODOLOGÍA										
Definición:										
Competencias	Pertinencia					Claridad				
6. Capacidad para diseñar un currículum AICLE										
6.1. Capacidad para integrar lengua, contenido y estrategias de aprendizaje	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
6.2. Capacidad para adaptar el componente lingüístico en la elaboración de actividades ANL	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
6.3. Capacidad para utilizar los patrones culturales del país/países de la L2	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
7. Competencia pedagógica en enseñanza de la lengua extranjera	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
8. Competencia pedagógica específica en el ANL	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
9. Capacidad para seleccionar, adaptar, elaborar y evaluar materiales	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
10. Capacidad para diseñar tareas	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
11. Estrategias de enseñanza										
11.1. Enfoque comunicativo										
11.1.1. Capacidad para potenciar la comunicación en L2	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
11.1.2. Capacidad para generar ambientes bilingües	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
11.1.3. Capacidad para potenciar la comunicación intercultural	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
11.2. Capacidad para utilizar el aprendizaje por descubrimiento	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
11.3. Capacidad para utilizar una metodología activa	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
11.4. Capacidad para motivar al alumnado	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5

DIMENSIÓN II: METODOLOGÍA										
Competencias	Pertinencia					Claridad				
11.5. Capacidad para generar en el alumnado la habilidad de aprender a aprender	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
11.6. Capacidad para fomentar la creatividad en el alumnado	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
11.7. Capacidad para desarrollar en el alumnado el aprendizaje cooperativo	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
11.8. Capacidad para desarrollar en el alumnado el pensamiento crítico	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Comentarios / Formulación alternativa:										

DIMENSIÓN III: DESTREZAS PERSONALES										
Definición:										
Competencias	Pertinencia					Claridad				
12.Capacidad para trabajar en equipo	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
13.Empatía	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
14.Asertividad	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
15.Motivación	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
16.Flexibilidad	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
17.Creatividad	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
18.Capacidad para innovar	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
19.Capacidad para crear y mantener una red exterior de contactos con los que trabajar conjuntamente	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Comentarios / Formulación alternativa:										

DIMENSIÓN IV: TRATAMIENTO DE LA DIVERSIDAD										
Definición:										
Competencias	Pertinencia					Claridad				
20.Capacidad para adaptar y crear materiales específicos para el alumnado	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
21.Capacidad para utilizar recursos y trabajar con profesionales específicos para el alumnado	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
22.Capacidad para diseñar e implementar estrategias metodológicas para el tratamiento de la diversidad	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
23.Capacidad para transmitir al alumnado la diversidad cultural, tanto local como global	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Comentarios / Formulación alternativa:										

DIMENSIÓN V: EVALUACIÓN										
Definición:										
Competencias	Pertinencia					Claridad				
24.Evaluación del alumnado										
24.1. Capacidad para diseñar, seleccionar e implementar herramientas de evaluación	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
24.2. Capacidad para elaborar criterios de evaluación de forma consensuada (atendiendo al contenido del ANL y teniendo en consideración los contenidos lingüísticos)	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
24.3. Capacidad para fomentar la autoevaluación del alumnado a través del PEL	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
25.Evaluación del profesorado										
25.1. Capacidad de autoevaluación del profesorado	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Comentarios / Formulación alternativa:										

DIMENSIÓN VI: HERRAMIENTAS PARA LA MEJORA DE LA CALIDAD DOCENTE										
Definición:										
Competencias	Pertinencia					Claridad				
26.Aprendizaje a lo largo de la vida	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
27.Capacidad de investigación	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
28.Uso y dominio de las TIC	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Comentarios / Formulación alternativa:										

Añade cualquier observación o comentario que quieras realizar sobre el contenido de esta herramienta

MUCHAS GRACIAS POR SUS APORTACIONES

Anexo 3

Cuestionario

ANÁLISIS DE NECESIDADES FORMATIVAS DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA BILINGÜE

Estimada/o docente,

El presente cuestionario ha sido elaborado por las Universidades de Chichester en el Reino Unido y Córdoba en España, para llevar a cabo un proceso de investigación educativa centrado en la construcción de un modelo de competencias profesionales que facilite, desde la perspectiva de la enseñanza eficaz, la formación del profesorado que imparte docencia en entornos de educación primaria bilingüe.

Puesto que tu opinión es altamente relevante para el estudio, nos gustaría contar con tu colaboración dando respuesta a las preguntas que lo conforman. La información que nos proporciones será de gran utilidad para el logro del objetivo del estudio.

Antes de participar en este estudio, es necesario que consideres la siguiente información:

- Tu participación es totalmente voluntaria y consistirá en responder a una batería de preguntas relacionadas con la temática descrita anteriormente.
- Se mantendrá tu anonimato en todo momento, por lo que puedes responder con total sinceridad. Así mismo, puedes negarte a continuar con el estudio en cualquier momento, sin que de ello derive ningún tipo de repercusión.
- Los datos obtenidos serán confidenciales, estando únicamente a disposición de los responsable de esta investigación.
- Si requieres mayor información, o deseas comunicarte con el equipo de investigación por cualquier otro motivo relacionado con el estudio, puedes ponerte en contacto con nosotros a través del siguiente email:

F.MelaraGutierrez@chi.ac.uk

Te agradecemos de antemano tu participación

DATOS SOCIODEMOGRÁFICOS

1. Edad: ____ años

2. Sexo:

Hombre Mujer

3. Nivel de dominio de la lengua extranjera con respecto al Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas:

<input type="checkbox"/>	A1
<input type="checkbox"/>	A2
<input type="checkbox"/>	B1
<input type="checkbox"/>	B3
<input type="checkbox"/>	C1
<input type="checkbox"/>	C2

3. Años de experiencia profesional como docente en Educación Primaria: ____ años

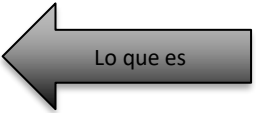

4. Años de experiencia profesional como docente en Educación Primaria Bilingüe: ____ años

5. Nivel de estudios alcanzado:

<input type="checkbox"/>	Diplomatura
<input type="checkbox"/>	Licenciatura
<input type="checkbox"/>	Grado
<input type="checkbox"/>	Máster
<input type="checkbox"/>	Doctorado

A continuación, valore cada uno de los siguientes ítems, tomando en consideración las siguientes opciones de respuesta:

- Describa, de 1 a 5, el nivel de frecuencia con el que lleva a cabo las actuaciones docentes presentadas (lo que hago).
- Describa, de 1 a 5, el nivel de frecuencia con el que debería llevar a cabo las actuaciones docentes presentadas (lo que debería hacer).

Raramente	Ocasionalmente	A veces	Con frecuencia	De forma constante	 Describe cómo te ves actualmente operando en tu función docente	 Describe cómo crees que deberías estar operando en tu función docente	Raramente	Ocasionalmente	A veces	Con frecuencia	De forma constante
COMPETENCIA LINGÜÍSTICA DEL PROFESORADO											
1	2	3	4	5	1. Utilizo la lengua extranjera para transmitir los contenidos de las Áreas No Lingüísticas (ANL)	1	2	3	4	5	
1	2	3	4	5	2. Reflexiono sobre el proceso de aprendizaje lingüístico	1	2	3	4	5	
METODOLOGÍA											
1	2	3	4	5	3. Implemento el proceso de enseñanza de manera organizada y estructurada	1	2	3	4	5	
1	2	3	4	5	4. Integro el contenido curricular de las ANL con el contenido lingüístico y con las estrategias de aprendizaje	1	2	3	4	5	
1	2	3	4	5	5. Adapto el componente lingüístico en la elaboración de actividades de las ANL	1	2	3	4	5	
1	2	3	4	5	6. Utilizo los patrones culturales del país/países de la lengua extranjera en la enseñanza de las ANL	1	2	3	4	5	
1	2	3	4	5	7. Utilizo estrategias para la enseñanza de lenguas extranjeras	1	2	3	4	5	

1	2	3	4	5	8. Evaluó, selecciono, adapto y utilizo materiales AICLE (Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras) existentes	1	2	3	4	5
1	2	3	4	5	9. Diseño tareas comunicativas e interdisciplinarias	1	2	3	4	5
1	2	3	4	5	10. Gestiono el aula de manera eficiente: organización de los espacios y los recursos, uso eficiente del tiempo de clase y gestión de la conducta del alumnado	1	2	3	4	5
1	2	3	4	5	11. Potencio la comunicación en la lengua extranjera	1	2	3	4	5
1	2	3	4	5	12. Genero ambientes bilingües	1	2	3	4	5
1	2	3	4	5	13. Potencio la comunicación intercultural	1	2	3	4	5
1	2	3	4	5	14. Utilizo una metodología activa	1	2	3	4	5
1	2	3	4	5	15. Desarrollo en el alumnado estrategias metacognitivas	1	2	3	4	5
1	2	3	4	5	16. Fomento en el alumnado la creatividad	1	2	3	4	5
1	2	3	4	5	17. Fomento en el alumnado el aprendizaje cooperativo	1	2	3	4	5
1	2	3	4	5	18. Desarrollo en el alumnado el pensamiento crítico	1	2	3	4	5
1	2	3	4	5	19. Tengo claros los objetivos de enseñanza: tanto los relativos a las ANL como los de corte lingüístico	1	2	3	4	5
1	2	3	4	5	20. Abordo objetivos cognitivos de nivel superior e inferior	1	2	3	4	5
1	2	3	4	5	21. Fomento en el alumnado el aprendizaje autónomo	1	2	3	4	5
1	2	3	4	5	22. Fomento en el alumnado el aprendizaje por proyectos	1	2	3	4	5
1	2	3	4	5	23. Desarrollo en el alumnado un aprendizaje significativo	1	2	3	4	5
INTERACCIÓN CON LOS PARTICIPANTES DEL PROCESO EDUCATIVO										
1	2	3	4	5	24. Trabajo en equipo con el profesorado	1	2	3	4	5
1	2	3	4	5	25. Establezco buenas relaciones con el alumnado	1	2	3	4	5
1	2	3	4	5	26. Genero buenas relaciones entre el alumnado	1	2	3	4	5
1	2	3	4	5	27. Trabajo con las familias en la educación de sus hijas e hijos	1	2	3	4	5
1	2	3	4	5	28. Colaboro con el Equipo Directivo del Centro	1	2	3	4	5
1	2	3	4	5	29. Genero y mantengo una red local y exterior de contactos con los que trabajar conjuntamente	1	2	3	4	5
ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD										
1	2	3	4	5	30. Trabajo con profesionales específicos de la educación bilingüe (ej. auxiliares de conversación, coordinadores de programas bilingües, etc.)	1	2	3	4	5
1	2	3	4	5	31. Proporciono a todo el alumnado oportunidades de acceso al currículo	1	2	3	4	5
1	2	3	4	5	32. Adapto el proceso de enseñanza-aprendizaje a las necesidades y conocimientos previos del alumnado	1	2	3	4	5
1	2	3	4	5	33. Transmito al alumnado la diversidad cultural, tanto local como global	1	2	3	4	5
EVALUACIÓN										
1	2	3	4	5	34. Proporciono feedback regular al alumnado sobre la comprensión del contenido de las ANL	1	2	3	4	5
1	2	3	4	5	35. Proporciono feedback regular al alumnado sobre la competencia lingüística	1	2	3	4	5
1	2	3	4	5	36. Proporciono feedback regular al alumnado sobre su proceso de autoevaluación	1	2	3	4	5
1	2	3	4	5	37. Asumo responsabilidad por los resultados obtenidos de mi alumnado, tanto a nivel de las ANL como de competencia lingüística	1	2	3	4	5
EXPECTATIVAS DEL PROFESORADO HACIA EL ALUMNADO										
1	2	3	4	5	38. Comunico al alumnado lo que espero de él, tanto a nivel de las ANL como de competencia lingüística	1	2	3	4	5
1	2	3	4	5	39. Poseo altas expectativas con respecto al alumnado tanto a nivel de las ANL como de competencia lingüística	1	2	3	4	5
USO EFICAZ DEL TIEMPO										
1	2	3	4	5	40. Maximizo y optimizo el tiempo tanto lectivo como no lectivo dedicado al proceso de enseñanza-aprendizaje	1	2	3	4	5
FORMACIÓN CONTINUA DEL PROFESORADO										
					41. Me desarrollo profesionalmente de forma continua					