

Trazos para el diseño del perfil competencial de la figura del maestro bilingüe

por Francisco José MELARA GUTIÉRREZ*
e Ignacio GONZÁLEZ LÓPEZ**

*University of Chichester, Reino Unido

**Universidad de Córdoba

1. Introducción

La Educación ha de moverse en la medida de lo posible al ritmo que marcan los avances sociales, con el objetivo de dar una respuesta a las demandas formativas y evitar grandes distanciamientos entre los diferentes estratos sociales, al igual que entre los distintos grupos generacionales de la población. Hemos pasado de ser ciudadanos de un país a serlo de un conjunto de ellos, como es el caso de la Unión Europea (UE), para posteriormente vernos envueltos en un mundo globalizado.

Una de las principales limitaciones que encuentran estos avances son las lenguas y es por ello que sea necesario activar políticas lingüísticas que acompañen en esta evolución social. Así, se observa con claridad el ejemplo de la UE cuando plantea en su Tratado de Funcionamiento (Diario Oficial de la Unión Europea, 2010) objetivos relativos al aprendizaje y difusión de las lenguas de los Estados miembros.

Son los distintos países los que, mediante la concreción en políticas más contextualizadas, crean programas que potencian el estudio e investigación en nuevos enfoques de enseñanza-aprendizaje de lenguas que favorezcan la adquisición y dominio competencial de idiomas necesarios para el intercambio y entendimiento cultural, así como para la mejora competitiva en el desarrollo profesional.

Es de aquí y de la continua investigación en materia de enseñanza de idiomas de donde surge un enfoque educativo como el de CLIL (*Content and Language Integrated Learning*) el cual, aparte de proporcionar la adquisición de una lengua extranjera, persigue desarrollar en el alumnado las competencias necesarias para poder desenvolverse en la lengua objeto y con la mayor naturalidad posible en entornos académicos, profesionales y sociales, tal y como han demostrado los trabajos de Basterrechea, García y John (2014), Fernández y Canga (2014), Manzano (2014) o Méndez (2014).

1.1. Definiendo CLIL

Podríamos pensar que al igual que para muchos conceptos de nueva aparición suelen existir multiplicidad de definiciones, sin embargo para el término «Content and Language Integrated Learning», CLIL por sus siglas en inglés, la mayoría de los autores (Coyle, Hood y Marsh, 2010 y Mehisto, Marsh y Frigols, 2012) coinciden en describirlo como «a dual-focused educational approach in which an additional language is used for the learning and teaching of both content and language».

El término CLIL 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), CLIL ha hecho posible que alumnado malayo se vea involucrado en el aprendizaje de las matemáticas y las ciencias en inglés, o que alumnado noruego estudien 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.

Desde que CLIL apareciese en los programas de innovación educativa se ha mantenido a la vanguardia de la enseñanza de idiomas durante estos veinte años. El motivo fundamental procede de que sus bases, construcción y metodología beben tanto de fuentes teóricas proceden-

tes de la investigación en la adquisición de segundas lenguas, como de teorías del aprendizaje en general (Coyle, Hood y Marsh, 2010).

Tal y como menciona Roza (2007), la práctica CLIL (AICLE en español) comienza su desarrollo en España en la década de los 90 con la implementación en centros públicos de comunidades monolingües de proyectos como el *Currículo Integrado* o las *secciones bilingües*.

Es «en 1996 cuando el gobierno británico y el español firman un acuerdo de cooperación para establecer en 43 centros públicos de infantil y primaria un Currículo Integrado Español-Inglés, basado en el Currículo Español y en el National Currículo para Inglaterra y Gales» (Roza, 2007, p. 16). Por otro lado, y, tal y como sucede en las diferentes comunidades autónomas, los gobiernos regionales crearon Planes de Plurilingüismo y Secciones Bilingües con las características propias de cada contexto.

1.2. Modelos de competencias para el docente CLIL

Un enfoque CLIL requiere de un profesional CLIL. Actualmente la administración pública establece como requisito único para acceder a los puestos de profesorado CLIL el conocimiento del idioma a un nivel B2 (Orden de 15 de octubre de 2012) 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.

Hemos definido inicialmente CLIL como un enfoque innovador que sigue generando resultados positivos independientemente del contexto donde se implemente. Los nuevos enfoques van acompañados de nuevas metodologías que requieren de un estudio y puesta en práctica. En este sentido consideramos escaso el factor idioma para poder llevar a cabo de manera eficaz la función del profesorado que trabaja en entornos CLIL.

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), consideramos que este nuevo perfil del que se demanda un compendio de competencias de varias especialidades más algunas características procedentes del nuevo reto pedagógico, debería contar con su propia estructuración y segmentación en los conocimientos, habilidades y actitudes necesarios para desempeñar su labor de la mejor forma posible.

A todo ello hemos de añadirle que el éxito de los Programas CLIL está generando un alumnado con unos niveles de demanda cada vez mayores (Lorenzo *et al.* 2009), lo que acelera nuestra necesidad como docentes de estar continuamente

actualizados, y más en un campo donde resta mucho camino por recorrer.

Podemos evaluar los resultados de nuestro alumnado tras la participación en programas implementados bajo el paraguas de CLIL, pero ¿cómo evaluamos 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 CLIL son los dos objetivos principales que perseguimos en nuestro trabajo.

2. Objetivos

El objetivo pretendido en este trabajo 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 trabajo es la ausencia de dicho perfil que guíe la labor profesional del profesorado que se incorpora a trabajar en centros bilingües. Su establecimiento 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. Son por ello, los objetivos específicos perseguidos por este estudio los siguientes:

— Describir los modelos teóricos basados en competencias que, desde una perspectiva nacional e internacional, definen la labor profesional del maestro AICLE.

— Identificar las principales dimensiones que definen la labor pro-

fesional de un maestro AICLE y sus competencias constitutivas desde la perspectiva de este grupo de docentes.

3. Metodología del estudio

El planteamiento metodológico pretende combinar dos perspectivas de investigación: por un lado, resulta necesario obtener evidencias sobre las distintas dimensiones y competencias que constituyen la labor profesional de un maestro AICLE, la valoración aportada por docentes bilingües destinatarios y poseedores de este perfil, así como el nivel de fiabilidad y validez que aportan al mismo expertos en el diseño de este tipo de enseñanza.

Por esta razón, vamos a emplear la perspectiva cualitativa en el estudio, entendiendo que este planteamiento puede responder de forma más adecuada a los objetivos formulados. En concreto, se utilizará la teoría fundamentada 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.

El trabajo se ha configurado en tres grandes fases:

1. En un primer momento realizamos 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.

2. Un segundo momento lo configura la puesta en marcha de un grupo de discusión con maestros AICLE, los cuáles establecerán, desde la experiencia derivada de su práctica profesional, un modelo de competencias del ejercicio de la docencia en entornos bilingües.

3. Finalmente, los resultados obtenidos en el grupo de discusión y al amparo de los modelos teóricos previos, sometidos a un análisis comparativo, configuran una primera taxonomía de competencias profesionales de maestros AICLE que es sometida a validación por medio de un juicio de expertos. El resultado aporta un consenso de respuestas que configuran una segunda taxonomía de competencias, la cuál será elevada a definitiva no sin antes ser sometida a juicio de validez y fiabilidad estadística por parte de la valoración empírica a partir de una muestra representativa de maestros AICLE en ejercicio, lo que convierte a este trabajo en un producto aún no cerrado y con una interesante continuidad.

3.1. Fase 1: Estudio documental-comparativo

Para establecer un modelo de competencias que hacen que el profesorado CLIL ejerza su labor de forma eficaz, vamos a seguir un proceso de investigación científica que se inicia con el estudio documental descriptivo-comparativo de modelos existentes. El análisis de documentos es una actividad sistemática y planificada que consiste en examinar documentos escritos cuya pretensión, en palabras de

Del Rincón *et al.* (1995, p. 341) es «obtener información útil y necesaria para dar respuesta a los objetivos identificados en el planteamiento de la investigación». Se concibe como un estudio del material bibliográfico que exista en el área de interés para la investigación y que, por consiguiente (Eyssautier, 2006)

Tras una búsqueda detallada en diversas fuentes documentales, ocho han sido los modelos seleccionados para un estudio más detallado de la información que aportan. Diversidad geográfica, relevancia de las aportaciones e importancia a nivel nacional y europeo han sido los criterios utilizados para optar por ellos.

A pesar del peso equilibrado de los tres factores mencionados en la elección

del material de estudio, el primer elemento clave ha sido la diversidad geográfica. Se perseguía que abarcase dos áreas fundamentales: en primer lugar, España como contexto más próximo, y en segundo lugar, Europa como referente y base del modelo de política educativa en materia de enseñanza de lenguas extranjeras desarrollada en nuestro país.

Las Tablas 1 y 2 recogen las fichas de contenido estableciendo los datos básicos de cada uno de ellos tales como su nomenclatura, localización, dimensiones y competencias. Los citados modelos serán sometidos a un análisis comparativo a partir del análisis descriptivo (f y %) de las dimensiones que los definen y sus competencias constitutivas.

TABLA 1: *Fichas de contenido de los modelos teóricos de competencias del maestro AICLE nacionales.*

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)
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)

Localización	Dimensiones	Compet. (N)	Observaciones	Referencia
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)
Cataluña	Competencia específica en el área de la especialidad Competencia comunicativa pedagógica Destrezas de colaboración inter área 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)

TABLA 2: *Fichas de contenido de los modelos teóricos de competencias del maestro AICLE nacionales.*

Localización	Dimensiones	Compet. (N)	Observaciones	Referencia
Finlandia	Lengua / Comunicación Teoría Metodología Entorno de aprendizaje Creación de materiales Enfoques interdisciplinares Evaluación	19	Pertenece a un documento creado con las aportaciones de la mayoría de los países europeos y compilado por David Marsh. 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)

Trazos para el diseño del perfil competencial de la figura del maestro bilingüe

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)
Finlandia (Coord.) Reino Unido Francia España Italia Bélgica Rumanía Hungria Irlanda Austria Alemania Estonia Bulgaria	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	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)
España (Coord.) Finlandia Holanda Portugal Rumanía	Contenido Lengua Integración Aprendizaje Entorno Cultura	37	Este modelo pertenece al manual de buenas prácticas en AICLE elaborado en el Proyecto Europeo nº 118702-CP-1-2004-1-ES-COME-NIUS-C21	Roza, M.B. (2007)

3.2. Fase 2: El Grupo de Discusión

El grupo discusión, también llamado grupo focal, es una de las técnicas más utilizadas en la investigación cualitativa. Dicha técnica la podemos 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 Gayou, 2006 p. 131).

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 este instrumento, quedando definido en: obtener 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 obtenidos de un primer estudio teórico realizado sobre diferentes modelos ya existentes a nivel nacional y europeo.

Seguidamente, se elaboraron las preguntas de sugestión en función de estos objetivos sobre los ocho modelos teóricos analizados en la fase anterior del estudio, evidenciando los siguientes bloques temáticos de interés para la sesión:

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.

La elección del grupo informante estuvo formado por nueve maestros y maestras de educación primaria de centros públicos de Córdoba capital y provincia que ejercen la labor de docentes AICLE en los mismos (ver Tabla 3).

TABLA 3: Descripción del grupo informante.

Informante	Sexo	CEIP población	Especialidad	Años de experiencia docente	Años de experiencia docente AICLE
1	Mujer	Cabra	LE (Inglés)	33	7
2	Hombre	Priego	Primaria	26	6

Informante	Sexo	CEIP población	Especialidad	Años de experiencia docente	Años de experiencia docente AICLE
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	LE (Inglés)	-	7
8	Hombre	Puente Genil	LE (Inglés)	18	4
9	Mujer	Córdoba	LE (Inglés)	20	2

Implementado el instrumento, se transcribieron las conversaciones mantenidas en la sesión, siendo posteriormente codificadas y analizadas mediante estrategias de análisis de contenido.

El sistema de categorías base para la realización del análisis del contenido está formado por un árbol con seis ramas. La codificación se realizó a posteriori una vez recogidas las respuestas, lo que ha supuesto un primer acercamiento

al análisis de los resultados. Es preciso señalar que estas categorías y sus correspondientes subcategorías reflejan las opiniones vertidas por el grupo docente participante respecto a las cuestiones planteadas en el grupo de discusión (ver Tabla 4). Una primera lectura de la misma avanza las principales dimensiones competenciales que este grupo de maestros y maestras considera relevantes para el ejercicio de la profesión de docente AICLE.

TABLA 4: *Categorías del análisis de contenido.*

Dimensión	Subdimensión	Categoría	Subcategoría
1. Lengua	1. Lengua	1.1. Competencia lingüística	
		1.2. Competencia comunicativa oral en L2	
		1.3. Capacidad de usar la L2 para transmitir los contenidos de las ANL	
2. Metodología en base a modalidad bilingüe	2.1. Selección, adaptación y elaboración de materiales	2.1. Selección, adaptación y elaboración de materiales	

Dimensión	Subdimensión	Categoría	Subcategoría
2. Metodología en base a modalidad bilingüe	2.2. Estrategias de enseñanza	2.2.1. Enfoque comunicativo	2.2.1.1. Comunicación en L2
			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	
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
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	

Dimensión	Subdimensión	Categoría	Subcategoría
5. Evaluación	5.1. Evaluación del alumnado	5.1.2. Capacidad para elaborar criterios de evaluación de forma consensuada	
		5.1.3. Capacidad para diseñar tareas	
		5.1.4. 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. Formación docente	
		6.2. Investigación	
		6.3. Uso y dominio de las TIC	

3.3. Fase 3: Juicio de expertos

Dado que el objetivo del estudio es elaborar un compendio de competencias profesionales del maestro AICLE a partir de los ocho modelos teóricos de carácter nacional e internacional analizados, haciendo alusión a la opinión manifestada por nueve docentes bilingües 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 ha sido sometido a validación mediante un grupo de expertos en fomento del plurilingüismo en educación. El procedimiento empleado ha sido un *juicio de expertos* (Ruiz, 2002), debido a que más allá de ser ésta expresada de modo cuantitativo mediante un índice o coeficiente, se estima mediante un juicio generalmente subjetivo o intersubjetivo de expertos en la materia objeto de evaluación.

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 nuestro caso generalizándolo a la enseñanza de lenguas extranjeras, y en la medida de lo posible contextualizando dicho proceso en entornos AICLE. 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 iba a solicitar sus aportaciones. Por último, se ha considerado interesante y de gran valor que existiese pluralidad en su procedencia académica, territorial y de género.

En la valoración han participado un total de 11 expertos cuyas características definitorias quedan reflejadas en la siguiente tabla (ver Tabla 5).

TABLA 5: Descripción del grupo de expertos.

Experto	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 proceso seguido consistió en proporcionarles vía correo electrónico un protocolo de evaluación, invitándoles a completarlo. Este procedimiento consistió en la valoración de 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 (correspondencia entre el contenido del ítem y la dimensión para la cual va a ser utilizado) y su claridad (grado en

que el ítem está redactado de forma clara y precisa, facilitando su comprensión por los sujetos encuestados). Se incluyó un apartado denominado «Comentarios / Formulación alternativa» asociado a cada una de las seis dimensiones a evaluar, las expertas y expertos pudieron realizar sus aportaciones y sugerencias al respecto y plantear modos alternativos de formulación de aquellos indicadores que consideraron inadecuados por su falta de claridad

o pertinencia. Por último, pedimos que nos aportaran una definición teórica de cada una de estas dimensiones de estudio y su idoneidad en el modelo presentado.

La información procedente de este instrumento fue analizada a partir de técnicas estadísticas básicas de carácter cuantitativo y cualitativo.

4. Primeros resultados del estudio documental. Dimensiones competenciales

Han sido un total de 56 dimensiones y 245 competencias objeto de descripción y comparación, 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).

Estas dimensiones han sido reducidas a un total de seis atendiendo a la aparición de las mismas en los distintos modelos, basándose en el nombre de las mismas y las competencias que las conforman. Estas son: lengua, metodología basada en modalidad bilingüe, destrezas personales, tratamiento de la diversidad, evaluación y herramientas para la mejora de la calidad docente (ver Tabla 6).

La dimensión más recurrente es la que hemos denominado *metodología basada en modalidad 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 aprendizajes, 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 esencial para la configuración del perfil profesional de un maestro CLIL. Finalmente, se señalan competencias que se agrupan bajo la denominación *destrezas personales* que ha de poseer este profesional para ejercer su labor con eficacia.

TABLA 6: Dimensiones de análisis resultados del estudio documental.

Dimensión	F	%
Lengua	14	25,00
Metodología basada en modalidad bilingüe	25	44,64

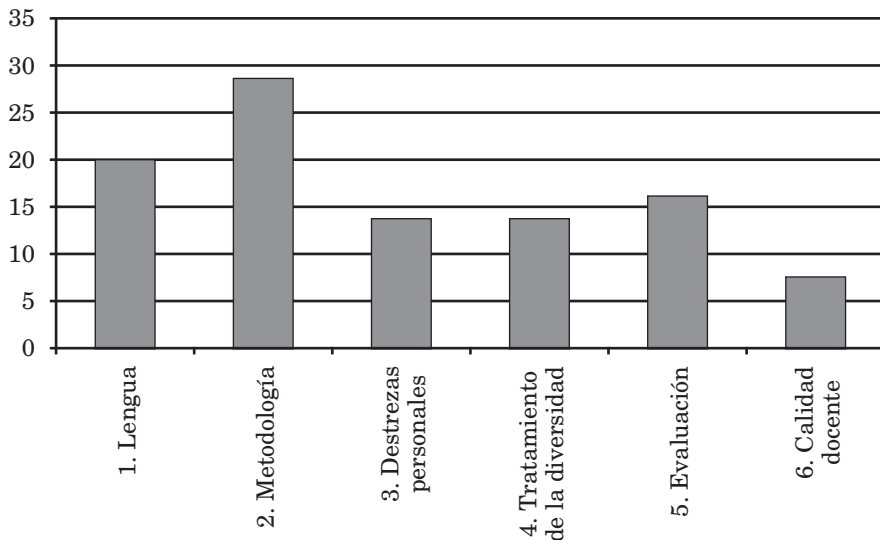
Dimensión	F	%
Destrezas personales	2	3,57
Tratamiento de la diversidad	5	8,93
Evaluación	4	7,14
Herramientas para la mejora de la calidad docente	6	10,72
Total	56	100

5. Resultados procedentes del grupo de discusión

En un segundo momento, tratamos de analizar el discurso generado en el grupo de discusión llevado a cabo con el profesorado AICLE con el fin de contrastar

la información aportada por los modelos teóricos existentes sobre el perfil competencial del profesorado bilingüe y obtener un perfil consensuado a partir de las aportaciones realizadas por este grupo de profesionales.

GRÁFICO 1: Dimensiones de análisis resultados del estudio documental.



Como se puede observar en el Gráfico 1, es la dimensión metodología (28,75%) la que ha obtenido un mayor número de referencias en la discusión generada, convirtiéndose por lo tanto en el referente a tener en cuenta a la hora de describir el perfil com-

petencial del maestro AICLE. En segundo lugar, son las Competencias Lingüísticas (20%) las que aportan un mayor número de opiniones en torno a la labor profesional en el ámbito del bilingüismo. En tercer lugar, la dimensión Evaluación (16,25%) es la que

genera 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 encuentran las opiniones relacionadas con las Herramientas para la Mejora de la Calidad Docente (7,5%).

Los datos de la tabla 7 muestran la frecuencia de aparición de las categorías

de análisis de contenido, realizándose un análisis descriptivo de cada una de las seis dimensiones. Encontramos la frecuencia de aparición de las dimensiones constitutivas del modelo, así como la frecuencia de aparición de las competencias constitutivas de cada dimensión y atendido al total de elementos encontrados. Se advierte la generación de un primer perfil competencial formado por seis dimensiones y 32 competencias que integran el perfil profesional de estos docentes.

TABLA 7: *Modelo de competencias del maestro AICLE - Resultados del Grupo de Discusión.*

Dimensión	F (%)	Subdimensión	Competencia Subcompetencia (F, %)	F dimensión (%)	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 L2	8 (50.0)	8 (10.0)
			1.3. Capacidad de usar la L2 para transmitir los contenidos de las ANL	5 (31.25)	5 (6.25)
2. Metodología en base a modalidad 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 L2 (2, 8.7)			1 (1.25)
		2.2.1.2. Generación de ambientes bilingües (1, 4.3)			5 (6.25)
		2.2.1.3. Motivación para la comunicación (5, 21.7)		11 (47.8)	
		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)

Dimensión	F (%)	Subdimensión	Competencia Subcompetencia (F, %)	F _{dimensión} (%)	F _{total} (%)
2. Metodología en base a modalidad bilingüe	23 (28.75)	2.2. Estrategias de enseñanza	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)
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)

Dimensión	F (%)	Subdimensión	Competencia Subcompetencia (F, %)	F _{dimensión} (%)	F _{total} (%)
5. Evaluación	13 (16.25)	5.1. Evaluación del alumnado	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)

6. Valoración del modelo competencial a partir del procedimiento de validación de expertos

En este tercer bloque de resultados se muestran las valoraciones realizadas acerca de las diferentes dimensiones del modelo de competencias resultante de los dos procedimientos descritos previamente. Las altas valoraciones en pertinencia y claridad nos llevan a emprender una breve exposición de los principales hallazgos en esta tercera fase del estudio.

— 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.

— Valoración de la Dimensión Metodología: El grupo de expertos ha aportado una serie de definiciones de lo que entienden por Metodología como elemento definitorio del trabajo del maestro AICLE. Ésta es entendida como «la forma de cómo 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».

— Valoración de la Dimensión Destrezas Personales: Se considera que un maestro AICLE ha de poseer una serie de destrezas personales que faciliten el desarrollo de su labor de un modo eficaz. 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».

— 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».

— 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».

— 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 la misma 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».

7. Conclusiones

Una mirada al objetivo pretendido por este trabajo, la elaboración de un perfil competencial del docente de Educación Primaria especializado en enseñanza AICLE, confirma que ha sido satisfecho tras la conclusión de esta investigación.

La Tabla 8 muestra un recorrido de la evolución que ha sufrido la selección de las competencias que definen las seis dimensiones inicialmente extraídas tras el desarrollo de los diferentes procedimientos de recolección y análisis de información. Observamos que han sido las relacionadas

con la Lengua y la Metodología las que han sufrido un mayor número de variaciones, es decir, se han incrementado, excluido y modificado las competencias inicialmente propuestas en el grupo de discusión en su proceso hasta llegar al modelo final derivado del juicio de expertos.

TABLA 8: *Evolución del número de competencias en cada dimensión de análisis en las diferentes fases de la investigación.*

Dimensiones	Fase de investigación (competencias)		
	Estudio documental	Grupo de Discusión	Juicio de expertos - Modelo final
Lengua	14	3	4
Metodología en base a modalidad bilingüe	25	10	17
Destrezas personales	2	7	9
Tratamiento de la diversidad	5	4	4
Evaluación	4	5	4
Herramientas para la mejora de la calidad docente	6	3	3
Total	56	32	41

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 CLIL para que este ejerza su labor de forma eficaz (ver Tabla 9). 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 docente CLIL 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 nue-

vas 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 L2.

La metodología es de los factores más relevantes y más discutidos a lo largo de toda la investigación. El docente CLIL además

de 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 CLIL que integre lengua, contenido y estrategias, o la capacidad para seleccionar, adaptar, elaborar y evaluar materiales.

A nivel de destrezas personales se requiere de nuestro profesional, 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 como estos, 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 profesional CLIL aquí propuesto, más que un modelo del que partir, es nuestra pretensión que se vea como el punto al que el profesorado debe llegar mediante planes de formación, experiencia y espíritu de mejora.

TABLA 9: *Modelo de competencias del maestro AICLE.*

Dimensión	Subdimensión	Competencia
1. Lengua	1. Lengua	1.1. Competencia lingüística en L1 (nivel C2)
		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 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 L2

Dimensión	Subdimensión	Competencia	
2. Metodología	2.2. Competencia pedagógica en enseñanza de lenguas extranjeras	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 comunicativo	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	

Dimensión	Subdimensión	Competencia
4. Tratamiento de la diversidad	4. Tratamiento de la diversidad	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

Dirección para la correspondencia:

Ignacio González López. Universidad de Córdoba. Facultad de Ciencias de la Educación. Avda. San Alberto Magno, s/n. 14071 Córdoba (España). Email: ignacio.gonzalez@uco.es.

Fecha de recepción del artículo de la versión definitiva de este artículo: 2. IX. 2015.

Bibliografía

ALEJO, R y PIQUER, A. (2010) CLIL teacher training in Extremadura: a needs analysis perspective, p. 219, en LASAGABASTER, D. y RUIZ DE ZAROBÉ, Y. *CLIL in Spain: Implementation, results and teacher training* (Newcastle, Cambridge Scholars Publishing).

ÁLVAREZ GAYOU, J. (2006) *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y Metodología*, p. 131 (México D. F., Paidós).

BALL, P. y LINDSAY, D. (2010) Teacher training for CLIL in the Basque Country: the case of the Ikastolas-In search of parameters, p. 162, en LASAGABASTER, D. y RUIZ DE ZAROBÉ, Y. *CLIL in Spain: Implementation, results and teacher training* (Newcastle, Cambridge Scholars Publishing).

BASTERRECHEA, M., GARCÍA, M. P. y JOHN, M. (2014) Pushed Output and Noticing in a Dictogloss: task Implementation in the CLIL Classroom, *Porta Linguarum: revista internacional de didáctica de las lenguas extranjeras*, 22, pp. 7-22.

BERTAUX, P., COONAN, C. M., FRIGOLS, M. J. y MEHISTO, P. (2010) *The CLIL Teacher's Competences grid*. Ver <http://www.ccn-clil.eu/index.php?name=Content&nodeIDX=3857> (Consultado el 17. VI. 2014).

COYLE, D., HOOD, P. y MARSH, D. (2010) *CLIL: Content and Language Integrated*

- Learning*, p. 12 (Cambridge, Cambridge University Press).
- DEL RINCÓN, D. *et al.* (1995) *Técnicas de investigación en ciencias sociales*, p. 341 (Madrid, Dykinson).
- DIARIO OFICIAL DE LA UNIÓN EUROPEA (2010) Tratado de funcionamiento de la Unión Europea, *Diario Oficial de la Unión Europea*, número 83, de 30 de marzo de 2010.
- ESCOBAR, C. (2010) Pre-service CLIL teacher-education in Catalonia: expert and novice practitioners teaching and reflecting together, p. 188, en LASAGABASTER, D. y RUIZ DE ZAROBÉ, Y. *CLIL in Spain: Implementation, results and teacher training* (Newcastle, Cambridge Scholars Publishing).
- EYSSAUTIER, M. (2006) *Metodología de la investigación: desarrollo de la inteligencia*, p. 159 (México D.F., Thomson).
- FERNÁNDEZ, A. y CANGA, A. (2014) A preliminary study on motivation and gender in CLIL and non-CLIL types of instruction, *International Journal of English Studies*, 14:1, pp. 27-48.
- MANZANO, B. (2014) Lexical Transfer in the Written Production of a CLIL Group and a Non-CLIL Group, *International Journal of English Studies*, 14:2, pp. 57-76.
- MARSH, D. (2001) *CLIL/EMILE. The European dimension. Actions, trends and foresight potential*, p. 65, (Jyväskylä, Universidad de Jyväskylä).
- MARSH, D., MEHISTO, P., WOLFF, D. y FRIGOLS, M. J. (2011) *European Framework for CLIL Teacher Education. A framework for the professional development of CLIL teachers*, p. 3 (Graz, Centro Europeo de Lenguas Moderna).
- MEHISTO, P., MARSH, D y FRIGOLS, M. J. (2012) *CLIL Handbook: Macmillan Books for Teachers*, p. 31 (Oxford, Macmillan Education).
- MÉNDEZ, M. C. (2014) A Case Study on Teachers' Insights into Their Students' Language and Cognition Development through the Andalusian CLIL Programme, *Porta Linguarum: revista internacional de didáctica de las lenguas extranjeras*, 22, pp. 23-39.
- ORDEN de 15 de octubre de 2012, por la que se convoca concurso de traslados del personal funcionario 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 provisión de puestos de trabajo en centros docentes públicos (Boletín Oficial de la Junta de Andalucía número 212, de 29 de octubre de 2012)
- 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).
- ROZA, M. B. (2007) *Good Practice in Content and Language Integrated Learning: BeCLIL (Benchmarking Content and Language Integrated Learning)*, p. 9 (Gijón, Consejería de Educación y Ciencia, Centro del Profesorado y Recursos de Gijón).

RUIZ, C. (2002) *Instrumentos de investigación educativa: procedimientos para su diseño y validación*, p. 75 (Barquisimeto, CIDEG).

SALABERRI, S. (2010). Teacher Training Programmes for CLIL in Andalusia, p. 140, en LASAGABASTER, D. y RUIZ DE ZAROBÉ, Y. *CLIL in Spain: Implementation, results and teacher training* (Newcastle, Cambridge Scholars Publishing).

Resumen:

Trazos para el diseño del perfil competencial de la figura del maestro bilingüe

El campo de la enseñanza de lenguas es un proceso vivo en continuo cambio. Siguiendo principios pedagógicos como el del aprendizaje significativo o el del aprendizaje inconsciente o implícito, hoy en día cobran importancia en el área de la metodología de la enseñanza de idiomas enfoques como el de AICLE, que persiguen el aprendizaje de lenguas a través del estudio de áreas como las Ciencias, la Historia o las Artes Plásticas. Qué tipo de docente debería impartir este contenido específico es la pregunta a la que tratamos de dar respuesta en este artículo. Siguiendo un proceso de investigación minucioso, el cual parte de una profunda revisión documental de modelos actuales de profesorado AICLE, continua con la participación de profesorado AICLE actualizado y con una larga trayectoria profesional, y finaliza con la validación del producto por un conjunto de expertos en la materia, presentamos un modelo de competencias concreto, realista y ampliamente estructurado, el cual describe la figura de un *profesorado AICLE eficaz*. El objetivo último de esta investigación va más allá y

consiste en diseñar planes de formación específicos y herramientas de evaluación en base al modelo propuesto.

Descriptor: AICLE, análisis documental, grupo de discusión, juicio de expertos, competencias profesionales.

Summary:

Sketching the figure of a bilingual teacher: designing a profile of competencies

The field of Language Learning is a living process in constant flux. Nowadays and based on pedagogical principles like meaningful and unconscious learning, approaches such as CLIL have become important in the area of language teaching methodology, pursuing the learning of those languages through the study of subjects such as Science, History and Art *in the foreign tongue itself*. What kind of teacher should be delivering this specific training is the question dealt with in this paper. Using a thorough research process, including an in-depth literature review of current CLIL Teacher models, the participation of professional practice among experienced up-to-date CLIL teachers, and combined with a validation process carried out by experts in the field, a concrete, reality-based, widely-structured *model of competencies* is presented, describing the figure of an *Effective CLIL Teacher*. The ultimate goal is to go even further by designing specific training and evaluation tools based upon this model.

Key Words: CLIL, literature review, discussion group, expert opinion, professional competencies.