



---

**Universidad de Valladolid**

**FACULTAD DE EDUCACIÓN Y TRABAJO SOCIAL**

**DEPARTAMENTO DE DIDÁCTICA DE LA LENGUA Y LA LITERATURA**

**GRADO EN EDUCACIÓN PRIMARIA.**

**MENCIÓN LENGUA EXTRANJERA-INGLÉS**

**TRABAJO FIN DE GRADO**

**COMPETENCIAS PROFESIONALES DOCENTES  
PARA LA ENSEÑANZA BILINGÜE. ANÁLISIS EN  
UN AULA DE EDUCACIÓN PRIMARIA**

Autora: Miriam del Caño Oteruelo

Tutor: Francisco Javier Sanz Trigueros

Valladolid, 2019

# RESUMEN

Este Trabajo Fin de Grado se sitúa en el seno de las recomendaciones europeas para la enseñanza de lenguas extranjeras, como respuesta a la demanda educativa que exige a los docentes enfrentarse a contextos de Educación Bilingüe desde el enfoque metodológico AICLE (Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras).

En la primera parte se abordan los aspectos teóricos relativos a la profesión docente y, en particular, los que atañen al docente encargado de impartir Disciplinas No Lingüísticas en una lengua extranjera. Se complementa con algunos instrumentos de referencia que contienen las competencias profesionales docentes requeridas para un desempeño de calidad de esta profesión. En la segunda parte se realiza un análisis de tipo cualitativo en un contexto escolar disponible, a la búsqueda de enriquecer las competencias profesionales docentes con descriptores competenciales pertinentes.

Se concluye con un conjunto de reflexiones de naturaleza didáctica y de consideración posible para el colectivo que asume la enseñanza de contenidos en otra lengua, especialmente en Educación Primaria.

Palabras clave: enseñanza bilingüe, Educación Primaria, competencias profesionales docentes, AICLE.

# ABSTRACT

This document relies on the European recommendations for language teaching, as a response to the educational demand that requires teachers to confront contexts of bilingual education from the CLIL methodological approach (Content and Language Integrated Learning).

The first part deals with the theoretical aspects related to the teaching profession and, in particular, those concerning the teachers responsible for imparting Non-linguistic Disciplines in a foreign language. It is complemented by some reference instruments containing the professional teaching competencies required for a quality performance of this profession.

In the second part, a qualitative analysis is carried out in an available school context, with the aim of enriching the teaching competences with relevant skill descriptors.

The document concludes with a set of reflections of a didactic nature and of possible consideration for teachers who that assume the teaching of contents in another language, especially in Primary Education.

Key words: bilingual education, primary education, professional teacher competences, CLIL.

# ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN.....	1
2. JUSTIFICACIÓN.....	2
3. OBJETIVOS.....	3
<b>4. MARCO TEÓRICO.....</b>	<b>4</b>
4.1. Profesión docente.....	4
4.2. Perspectiva europea sobre la Enseñanza de Lenguas.....	8
4.3. Instrumentos de referencia para la enseñanza de Lenguas Extranjeras.....	10
4.4. La enseñanza bilingüe: aspectos generales.....	13
4.4.1. El enfoque metodológico AICLE/CLIL.....	13
4.4.2. Instrumentos de referencia para la enseñanza de Disciplinas no Lingüísticas en Lengua Extranjera.....	15
<b>5. MARCO METODOLÓGICO.....</b>	<b>19</b>
5.1 Aspectos contextuales.....	19
5.2 Posicionamiento: el método cualitativo-interpretativo .....	20
5.3 Muestra.....	21
5.4 Instrumentos de recogida de datos.....	22
5.5 Registro de las observaciones.....	25
5.6 Resultados e interpretaciones.....	28
5.7 Propuesta de descriptores competenciales del docente de DNL.....	33
6. CONCLUSIONES.....	35
7. REFERENCIAS.....	37

# 1. INTRODUCCIÓN

En el mundo globalizado, el respeto, la tolerancia y los valores comunes del ser humano son vitales para una convivencia sana y justa; por ello, la educación de calidad es el pilar base para lograr una sociedad competente e igualitaria. En ella, el aprendizaje de lenguas extranjeras sirve a la necesidad de comunicación demandada por razones sociales, económicas y culturales, donde el poder de la palabra es, claramente, clave para el desarrollo personal y las oportunidades laborales.

En las últimas décadas, el aprendizaje de lenguas extranjeras está en auge en el entorno educativo, reflejando la necesidad social de conocer, al menos, dos lenguas extranjeras (Consejo Europeo de Barcelona, 2002). La Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE) establece en el preámbulo XII:

El dominio de una segunda o, incluso, una tercera lengua extranjera se ha convertido en una prioridad en la educación como consecuencia del proceso de globalización en que vivimos, a la vez que se muestra como una de las principales carencias de nuestro sistema educativo. (p.97865).

Partiendo de esta afirmación, las lenguas extranjeras son más que necesarias dentro del sistema educativo. Ante esta necesidad, venimos asistiendo en la educación obligatoria a un tipo de enseñanza calificada como *bilingüe*, en cuyo seno se desarrollan contenidos disciplinares no lingüísticos a través de una lengua extranjera. Para hacerlo posible, metodológicamente, los Programas CLIL (*Content and Language Integrated Learning*) ofrecen un contexto educativo óptimo para desarrollar todas las competencias, en un entorno sociocultural que prepare al alumnado a progresar en su formación integral como ciudadanos con pleno desarrollo de su personalidad.

Con el aumento de centros con sección bilingüe, en Castilla y León en torno a 647 en 2018, el profesional docente se ha visto en una tesitura de cambio repentino, que hace difícil la gestión de las aptitudes necesarias para abordar todos los contenidos y competencias que un aula bilingüe necesita. El docente de enseñanza bilingüe difiere de la convención tradicional del docente de un aula ordinaria, y es necesario que el profesorado esté preparado para afrontar los desafíos que este supone.

## 2. JUSTIFICACIÓN

Como acertadamente el director de cine italiano Federico Fellini (1963) argumentó una vez: “un idioma diferente es una visión diferente de la vida”. El lenguaje hace a la sociedad, y la lengua es el principal vehículo de la comunicación entre las personas.

Ante los retos de la sociedad actual se hace precisa una actuación docente de calidad. En el caso de la educación bilingüe en el sistema educativo español, un problema recurrente es la dificultad de los docentes de sección bilingüe para recibir formación, las metodologías y contenidos propios de la enseñanza de lenguas extranjeras dentro del aula.

Por ello, surge la necesidad de definir las competencias del docente de enseñanza bilingüe en Educación Primaria y concretar las verdaderas funciones de este perfil y del método educativo a aplicar en el contexto característico de aula. La toma de conciencia de la importancia de concretar cómo debe ser un profesor o profesora de enseñanza bilingüe es no solo necesaria, sino relevante para el futuro de la educación bilingüe.

El presente Trabajo Fin de Grado surge pues como respuesta a la necesidad de dar a conocer y reflexionar sobre las aptitudes y competencias del docente en un contexto de aprendizaje CLIL.

Su elaboración ha permitido desarrollar las competencias generales y específicas que la *Memoria de plan de estudios del Título de Grado Maestro –o Maestra- en Educación Primaria por la Universidad de Valladolid* expone, con arreglo al Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales. Entre ellas, cabe citar:

- Poseer y comprender conocimientos del área de educación, uso de terminología. (p.27)
- Adquirir la capacidad de agrupar e interpretar datos para emitir juicios que implican una reflexión. (p.28)
- Poder transmitir información, ideas, problemas y soluciones a un público tanto especializado como no especializado. (pp.28-29)

### **3. OBJETIVOS**

En función de lo expuesto anteriormente, cabe plantear como objetivos del Trabajo Fin de Grado:

- A) Dar cuenta de la situación de la enseñanza bilingüe en la realidad educativa actual, indagando en las características del enfoque CLIL.
- B) Identificar repertorios de competencias profesionales docentes para la enseñanza DNL (disciplina no lingüística) en Educación Primaria.
- C) Realizar un análisis competencial de docentes CLIL durante varias sesiones en un aula de cuarto curso de Educación Primaria.
- D) Plantear una propuesta de descriptores competenciales, válidos para desempeñar una enseñanza bilingüe de calidad en Educación Primaria.
- E) Establecer aspectos finales y conclusivos que permitan abrir nuevas perspectivas al colectivo profesional de la docencia bilingüe.

## 4. MARCO TEÓRICO

### 4.1 La profesión docente

La educación ha sufrido grandes cambios en las últimas décadas e instancias a nivel internacional han hecho referencia a este desarrollo. Partiendo de los objetivos del Milenio de la ONU (2000) que se formularon para conseguir en el año 2015, la educación primaria universal fue uno de ellos; denotando la preocupación por los rápidos cambios que afectan al ámbito educativo, en la sociedad globalizada del siglo XXI. Para ello, la UNESCO y diversas entidades internacionales, en su empeño y colaboración para lograr los objetivos de una educación para todos los niños y niñas del planeta, dotan de una mayor relevancia al papel del educador como factor principal para la consecución de estas metas. En un informe publicado por la OCDE (2005), se señala que:

Existe actualmente un volumen considerable de investigación que indica que la calidad de los profesores y de su enseñanza es el factor más importante para explicar los resultados de los estudiantes. Existen también considerables evidencias de que los profesores varían en su eficacia. Las diferencias entre los resultados de los estudiantes a veces son mayores dentro de la propia escuela que entre escuelas. La enseñanza es un trabajo exigente, y no es posible para cualquiera ser un profesor eficaz y mantener esta eficacia a lo largo del tiempo. (p.12).

Así, en el año 2010, la misma organización presentó otro informe relativo a las condiciones de trabajo de los educadores, estando España dentro de la media del ratio de alumno por aula; así como de la transición de estudiante en formación inicial a docente, donde se señala la diversidad en los diferentes países, estando la gran mayoría faltos de periodo de prácticas tutorizadas, haciendo esta transformación complicada al variar tanto el contexto de aula. Los educadores noveles deben aprender a enseñar a la vez que enseñan a su alumnado, siendo así difícil llevar a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje durante los primeros años de profesión docente. Según Marcelo (2011), los docentes primerizos deben enfrentarse a la adquisición de conocimientos sobre el alumnado, el currículo y contexto escolar, diseñar las unidades didácticas, desarrollar un repertorio docente apto, desarrollar un ambiente de aula y su propia formación como docente.

España se encuentra en un momento de cambio social. La globalización y la pertenencia a Europa hacen del país un estado moderno y avanzado, y con ellos nace la necesidad de una reflexión sobre cómo es la sociedad española.

En el ámbito educativo, las lenguas extranjeras, especialmente el inglés, solían ser las asignaturas pendientes. Esto se trató de mejorar en las reformas educativas como la LOE (2006) o la LOMCE (2013), que ponen gran énfasis en el aprendizaje de, al menos, una segunda lengua extranjera. Esta demanda, no solo del currículo, sino a nivel social, de conocer otra lengua ha hecho que en los últimos años el número de centros de Educación Primaria que han incorporado secciones bilingües haya aumentado de manera más que destacable, siendo el inglés el idioma más escogido para la enseñanza de las DNL. Estos centros ofrecen *Art, Music, Physical Education, Social Science y Natural Science* como DNL impartidas en lengua extranjera.

Existe un programa de ámbito estatal con el British Council, un Convenio de Colaboración MECD- British Council, el cual ofrece un currículo básico integrado, es decir, los contenidos del currículo están formados por el currículo estatal y el del programa, ofreciendo así una formación bilingüe para aquellos alumnos y alumnas que lo deseen.

En Castilla y León, desde el curso académico de 2006-2007, forma parte de la oferta educativa los centros con sección bilingüe sostenidos con fondos públicos, siendo un total de 647 los ofertados entre todas las provincias que componen la comunidad autónoma a día de hoy. Esta demanda en auge es una señal de la necesidad incipiente por ofrecer a los alumnos una educación de calidad en materia de lenguaje y comunicación, y abrirles todas las puertas posibles ante un futuro laboral en el que sin duda el conocimiento de al menos una lengua extranjera va a ser clave.

Destaca sobre toda la oferta el inglés como la lengua escogida para impartir las asignaturas de DNL. El profesorado encargado de impartir las asignaturas de DNL en la lengua extranjera necesitan poseer un título de acreditación lingüística del nivel B2 definido en el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación (Consejo de Europa, 2002,2018) o de nivel equivalente.

Centrándonos en Valladolid, en la provincia hay un total de 77 centros bilingües registrados, siendo 37 los sostenidos con fondos públicos. La gran mayoría de estos tienen como lengua extranjera el inglés, pero también se ofrece el alemán y el francés.



A pesar de ser una de las profesiones más valoradas en España, según el estudio *European Mindset* realizado por la fundación BBVA, sin duda alguna, la educación española se encuentra en estado de alerta a tenor de las declaraciones de Marina, Pellicer & Manso (2015) relativas al futuro de los estudiantes: “VUCA (*Volatility, Uncertainty, Complexity, Ambiguity*)” (p. 18). Las reformas llevadas a cabo en los últimos años revelan la necesidad de establecer un modelo de escuela que funcione y sea capaz de formar personas competentes, capaces de desenvolverse en una sociedad en constante cambio.

En el pasado, la profesión docente se basaba en la mera transmisión unidireccional del conocimiento a las futuras generaciones. Sin embargo, las competencias de un docente en la escuela actual deben modernizarse y, sobre todo, ser parte de las personas que de verdad quieran dedicar su vida a la enseñanza, y estar comprometidas y con un alto grado de implicación ante el gran desafío que supone la escuela del siglo XXI.

Un buen docente debe tener un total control sobre su área y, además, ser capaz de conocer aspectos pedagógicos y de psicología evolutiva, para conocer sus limitaciones y puntos fuertes; saber implicar al alumnado en el conocimiento, es decir, hacer que aprendan, atendiendo a sus focos de interés; ayudando a superar los conflictos que se puedan desarrollar; trabajar en equipo, ya que a pesar de pecar de ser una profesión ‘en solitario’, el cooperar con el resto de profesionales docentes del centro es de vital importancia; desarrollar una comunicación activa con las familias... Resumiendo, el papel actual de un docente no se limita a la concepción tradicional de la enseñanza que solo trasmite información al alumnado, sino que debe ir mucho más allá.

Como principal problema tenemos la simple definición de *competencia docente*. Al igual que muchos otros términos relativos a la educación, su significado es tan amplio que resulta difícil de delimitar. Para la OCDE (2002) se trata de:

La capacidad para responder a las exigencias individuales o sociales para realizar una actividad o tarea (...) Cada competencia reposa sobre una combinación de habilidades prácticas y cognitivas interrelacionadas, conocimientos (incluyendo el conocimiento tácito), motivación, valores, actitudes, emociones y otros elementos sociales y comportamentales que pueden ser movilizados conjuntamente para actuar de manera eficaz. (p.8)

Perrenoud (2004) lo define como la capacidad de movilizar recursos cognitivos para hacer frente a un tipo de situación. Dicho autor propone diez competencias profesionales docentes que difieren del resto de competencias genéricas de otras profesiones:

1. Organizar y animar situaciones de aprendizaje
2. Gestionar la progresión de los aprendizajes
3. Elaborar y hacer evolucionar dispositivos de diferenciación
4. Implicar a los alumnos en su aprendizaje y en su trabajo
5. Trabajar en equipo
6. Participar en la gestión de la escuela
7. Informar e implicar a los padres
8. Utilizar las nuevas tecnologías
9. Afrontar los deberes y los dilemas éticos de la profesión
10. Organizar la propia formación continua.

Esto se traduce en que el autor define estas competencias relacionándolas con una delimitación de contextos y tareas que son propias de los docentes.

Centrando la atención en los docentes de lenguas extranjeras, cabe resaltar que la importancia de adquirir una segunda lengua ha crecido de manera exponencial en las últimas décadas. De ello se deriva la necesidad de una enseñanza de calidad y efectiva, siendo reflejo de esta los grandes cambios en el sistema educativo. La definición de Stern (1992) sobre para qué enseñar una segunda lengua ha influido en la composición de los currículos de lengua extranjera. Así lo expresa: “In recent decades, the definition of language teaching objectives has played an increasingly major role in the development of second language curriculums.” (p.63).

Lo que se espera del docente de DNL (Disciplina no Lingüística) varía según la fuente. El Consejo de Europa (2001) destaca como clave la competencia comunicativa, dividiendo esta en los siguientes componentes: componente sociolingüístico, componente lingüístico y componente pragmático; mientras que para otros, como Stern (1992) el docente de lengua extranjera destacaría en saber utilizar la lengua como vehículo de comunicación transmisión de contenidos, como creación artística y como herramienta de análisis.

## 4.2 La perspectiva europea sobre la enseñanza de lenguas

*“Globalization and EU enlargement mean that languages from the whole of Europe are coming into even closer contact.”* Neil Kinnock, Vice-Presidente de la Comisión Europea

Con la creación de la Unión Europea, surgió la necesidad de entenderse unos a otros dentro de los Estados miembro, a pesar de su amplia diversidad, no sólo de lenguas, sino también de culturas. Por ello, en el Marco Común de Referencia para las Lenguas, la Comisión Europea (2002) redactó:

(...) The European Union is working towards building unity across Europe’s many diverse nations, cultures, communities and languages. It is striving to increase exchange and cooperation in many areas so that Europe’s people develop a sense of mutual respect and understanding.  
(p.5).

Con este objetivo común para todos los Estados miembros, la Comisión Europea pretende formar la unión de sus ciudadanos, buscando la mejor manera de alcanzar una comunicación efectiva y de diálogo entre todos. Pero no es el único órgano de autoridad a nivel europeo que se ha planteado la importancia del aprendizaje de más de una lengua en las escuelas.

Phillipson (2003) señaló que, a pesar de la amplia diversidad de lenguas de la Unión Europea, el inglés se alza como lengua base debido a la globalización, pero esto crea paradigmas relacionados con el uso de las lenguas maternas, estas normalmente quedando relegadas a un segundo plano en el aprendizaje, pero siendo el inglés necesario para desenvolverse en todos los aspectos europeos. Como señala el autor, la mayoría de los ciudadanos se enfrentan a situaciones multilingües a diario debido a este paradigma.

En relación a lo expuesto anteriormente, la UNESCO (2003) realizó la siguiente declaración:

Las lenguas no son únicamente medios de comunicación, sino que representan la verdadera fábrica de expresiones culturales; son portadoras de identidades, valores y visiones del mundo. Por ello, propone como principio para la diversidad cultural mantener y fortalecer la diversidad de las lenguas [...] y, al mismo tiempo, apoyar el aprendizaje de lenguas internacionales que ofrecen acceso a la comunicación global y al intercambio de información.

Para lograr lo anterior, la UNESCO sugiere fomentar el multilingüismo y el diálogo intercultural (...) (p.12).

Esta institución pone en manifiesto la importancia de la diversidad cultural que la lengua ofrece y la necesidad de una comunicación global, a través del intercambio de ideas en una lengua común.

El informe Eurydice (2001) ya reveló que la gran mayoría de las políticas educativas europeas hacían hincapié en la dimensión cultural del aprendizaje de lenguas extranjeras. Idea que es también respaldada por la Comisión Europea (2004), la cual propuso un *plan de acción* relativo a los docentes de DNL, cuyas pautas las vinculamos con aspectos generales, tal y como se ilustra en la Tabla 1.

Tabla 1. Aspectos y Pautas del Plan de acción (Adaptado de Comisión Europea, 2004)

<b>Aspectos del Plan de Acción</b>	<b>Pautas del Plan de acción (Comisión Europea, 2004)</b>
Movilidad	<i>-Todo profesor o profesora de lenguas extranjeras debería haber efectuado una estancia prolongada en uno de los países donde se habla la lengua que enseña, así como poder actualizar sus conocimientos regularmente.</i>
Programas comunitarios	<i>- Aunque los estados miembros sigan siendo los responsables de su formación inicial y continua, la acción de éstos podría completarse con los programas comunitarios como Sócrates o Leonardo.</i>
Formación inicial	<i>-La formación inicial debería proporcionarle un conjunto de capacidades y técnicas prácticas mediante la formación en el aula. Al mismo tiempo, debería poder actualizar sus capacidades lingüísticas y pedagógicas mediante el aprendizaje electrónico y a distancia.</i>
Contactos y redes profesionales	<i>-Se necesita favorecer los contactos entre profesionales y crear redes a nivel regional, nacional y europeo.</i>
Investigación e Innovación	<i>-Es necesario difundir entre estos profesionales los resultados de la investigación en el campo de la enseñanza de las lenguas extranjeras y las experiencias innovadoras, así como los ejemplos de buenas prácticas. Se necesita, además, prestar más atención al papel a desempeñar por los formadores del profesora de lenguas extranjeras.</i>

Pérez Cañado (2016) analizó los resultados de un estudio europeo sobre las necesidades formativas de los docentes que tienen que adaptarse a modelos de educación bilingüe sin estar preparados para ello, en relación a las competencias lingüísticas, intercultural y sobre las opciones asociadas a los nuevos enfoques metodológicos, como CLIL, y el fomento del desarrollo profesional continuo. Este destacó los problemas que estos docentes experimentan al implementar estos enfoques metodológicos y cómo a pesar de esta dificultad, el auge de centros que trabajan con enfoque CLIL es más que remarcable como manera de hacer frente a las demandas sociales europeas.

Con esta vista general, el enfoque cultural y comunicativo predomina como las bases de las políticas europeas en lo relativo a la enseñanza de lenguas extranjeras. Cabe señalar que la lengua inglesa es la más extendida como segunda lengua en el ámbito europeo, ya que la demanda social implica su conocimiento y uso, sobre todo a niveles académicos y de comunicación más allá del el país de nacimiento, aunque sea causa de paradigmas que tienen difícil solución.

Ante esta gran variedad de enfoques es importante definir de forma clara cuáles son las competencias profesionales del docente, primero de lenguas extranjeras, y seguido, de DNL en lengua extranjera en Educación Primaria, para así clarificar y definir de manera correcta las competencias de los docentes de DNL en lengua extranjera, ofreciendo un desglose competencial que aporte nuevas perspectivas a los profesionales docentes que se ocupen de esta área.

### **4.3 Instrumentos de referencia para la enseñanza de lenguas extranjeras**

Poniendo el foco en la enseñanza de lenguas extranjeras, existen una amplia variedad de marcos de referencia relativos a las competencias profesionales de los docentes de lengua extranjera.

Centraremos la atención en Kelly *et al.* (2004), los cuales propusieron un total de cuarenta elementos básicos a los que todo docente de lenguas extranjeras en la etapa de Educación Primaria debe atender. Son configuradores de su perfil profesional y a ellos subyacen claves sobre las competencias profesionales docentes requeridas para este tipo de enseñanza.

Tabla 2. Cuarenta elementos del perfil profesional docente para la enseñanza de lenguas extranjeras (Tomado de Kelly et al., 2004)

<b>Elementos del perfil profesional para los docentes de Lenguas extranjeras</b>	
<p style="text-align: center;"><b>Estructura</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Un currículo que integre prácticas y estudios académicos durante la formación de los docentes.</li> <li>2. La entrega modular y flexible de la formación, tanto al comiendo como durante la actividad profesional.</li> <li>3.Un marco explícito de la práctica docente (practicum)</li> <li>4.Trabajar con un mentor y entender la valía de estos</li> <li>5.Tener experiencias multiculturales e interculturales en diferentes contextos</li> <li>6. Participación con enlaces con socios en el extranjero, incluyendo visitas, intercambios y TIC.</li> <li>7.Un período de formación y aprendizaje en un país donde la lengua sea diferente a la nativa</li> <li>8. La oportunidad de observar y participar en la docencia en más de un país.</li> <li>9. Un marco de evaluación a nivel europeo para los docentes antes y durante su actividad profesional. Programas de formación docente, con acreditación y reconocimiento.</li> <li>10. La mejora constante de las habilidades docentes como parte de la docencia.</li> <li>11.La constante formación de los docentes</li> <li>12.Capacitación de los mentores de futuros docentes de lenguas</li> <li>13.Los aprendices de docente deben mantener contacto y organizar grupos de trabajos etc.</li> </ol>	<p style="text-align: center;"><b>Conocimiento y comprensión</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>14. Entrenamiento en metodologías novedosas de enseñanzas de idiomas y en técnicas y actividades en el aula con tecnología punta.</li> <li>15. Desarrollar un enfoque crítico e inquisitivo a la hora de enseñar</li> <li>16. Formación inicial del docente que incluya un curso de competencia lingüística y que evalúe la propia competencia de los docentes.</li> <li>17. Entrenamiento en el uso de las nuevas tecnologías en el aula</li> <li>18. Entrenamiento para el uso de las nuevas tecnologías la organización personal y como fuente de recursos.</li> <li>19. Entrenamiento en nuevas maneras de realizar evaluaciones y métodos.</li> <li>20. Capacitación en la evaluación crítica del currículo adaptado a nivel nacional o regional en términos de objetivos y resultados.</li> <li>21. Formación en la teoría y práctica del programa externo e interno de formación.</li> </ol>
<p style="text-align: center;"><b>Estrategias y habilidades</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>22. Capacidad de adaptación de enfoques docentes al contexto educativo y necesidades individuales de los alumnos.</li> <li>23. Formación en la evaluación crítica, desarrollo y práctica. Aplicación de materiales y recursos didácticos.</li> <li>24. Formación en métodos de aprender a aprender.</li> <li>25. Formación en el desarrollo de estrategias de auto evaluación de la actividad docente.</li> <li>26. Formación para el desarrollo del lenguaje de manera independiente</li> <li>27. Desarrollo de la capacidad de mantener una formación y mejora constante en materia de lengua extranjera</li> <li>28. Aplicación práctica del currículo y las unidades didácticas</li> <li>29. Fomentar el desarrollo de relaciones con instituciones educativas de otros países.</li> <li>30. Formación para el desarrollo de habilidades de evaluación a través de la observación directa</li> <li>31. Formación para la búsqueda activa de soluciones a diferentes problemas</li> </ol>	<p style="text-align: center;"><b>Valores</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>35. Formación en valores sociales y culturales</li> <li>36. Formación en la diversidad de lenguaje y culturas</li> <li>37. Formación en la importancia de la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras</li> <li>38. Formación en ciudadanía Europea</li> <li>39. Trabajo en grupos colaborativos, online, dentro y fuera del contexto educativo.</li> <li>40. Conocer la importancia del aprendizaje a lo largo de la vida.</li> </ol>

32. Formación para incorporar la búsqueda de información dentro de la docencia 33. Formación en CLIL 34. Aprendizaje en el uso del Portfolio Europeo de Lenguas para la auto evaluación.	
--	--

Otro punto de vista a destacar lo ofrece el Instituto Cervantes, el cual propone un total de 8 competencias para los docentes de lenguas extranjeras. Estas se desglosan en competencias específicas que aportan una concreción mayor. Las competencias clave del docente de LE según el Instituto Cervantes (2012) son las siguientes:

Tabla 3. Las competencias clave del profesorado de lenguas segundas y extranjeras. (Adaptado de Instituto Cervantes, 2012)

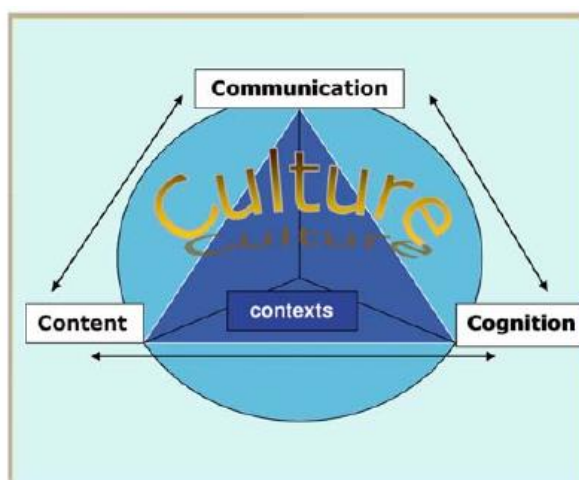
<b>Competencias clave</b>	<b>Competencias específicas</b>
Organizar situaciones de aprendizaje	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Diagnosticar y atender las necesidades de los alumnos</li> <li>• Promover el uso de la lengua</li> </ul>
Evaluar el aprendizaje y la actuación del alumno	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Garantizar una buena evaluación con herramientas adecuadas</li> <li>• Implicar al alumno en la evaluación</li> </ul>
Implicar a los alumnos en el control de su propio aprendizaje	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Promover el uso y gestión de los medios para aprender</li> <li>• Motivar al alumnado definir su propio método de aprendizaje</li> </ul>
Facilitar la comunicación intercultural	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Implicarse en el desarrollo de la propia competencia intercultural.</li> <li>• Fomentar el diálogo intercultural.</li> </ul>
Desarrollarse profesionalmente.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Analizar y reflexionar sobre la práctica docente.</li> <li>• Definir un plan personal de formación continua.</li> </ul>
Gestionar sentimientos y emociones en el desempeño de su trabajo.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Gestionar las propias emociones.</li> <li>• Desarrollar las relaciones interpersonales</li> </ul>
Participar activamente en la institución.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Trabajar en equipo en el centro.</li> <li>• Implicarse en los proyectos de mejora del centro.</li> </ul>
Servirse de las TIC para el desempeño de su trabajo.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Implicarse en el desarrollo de la propia competencia digital</li> <li>• Aprovechar el potencial didáctico de las TIC</li> </ul>

## 4.4 La educación bilingüe: aspectos generales

### 4.4.1 El enfoque AICLE/CLIL

De entre todos los enfoques metodológicos existentes sobre la enseñanza de DNL en lengua extranjera, centramos la atención en CLIL (*Content and Language Integrated Learning*). Este, como bien se ha remarcado, no es una metodología en sí, es decir, todo depende del contexto, no hay un modelo establecido. Esta flexibilidad ofrece a los docentes la oportunidad de diseñar una manera de ofrecer los contenidos adecuándose al contexto de aula, partiendo de las bases de CLIL. Estas, establecidas por Do Coyle (2005) se pueden resumir en 4C's: Content, Communication, Cognition y Culture.

Figura 1. The 4 C's framework (Tomado de Do Coyle, 2005)



Estas son las 4 guías principales por las que se debe plantear un aprendizaje basado en el enfoque CLIL. Estos marcos de referencia aseguran la calidad para el desarrollo de las habilidades y progresión en el conocimiento (Content); la interacción y el uso del lenguaje (Communication); el pensamiento y comprensión de los contenidos (Cognition); y la conciencia propia y de otros (Culture).

Las 4 C's son la clave para el diseño de la planificación de las unidades didácticas, pero Coyle propone 3 herramientas para la creación de estas de manera detallada, divididas en 3 etapas de la producción de estas.

Etapa 1: *Analizar el contenido de la enseñanza*. Esto se traduce en definir de manera concisa el contenido de la lección, de manera que seamos capaces de seleccionar el lenguaje necesario para su realización.

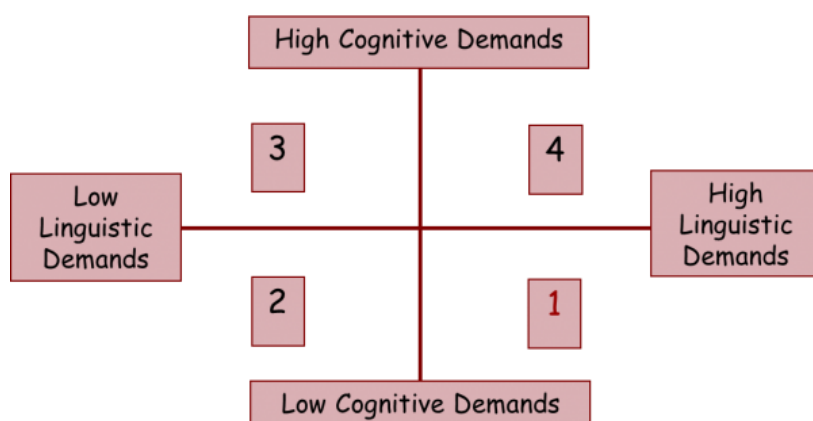


Etapa 2: *Añadir el lenguaje necesario para los aprender los contenidos.* Se pone el foco en el alumno, teniendo en cuenta sus necesidades y el cómo aprenden, lo cual hace al docente plantearse la manera de suplir estas de una manera adecuada.

Etapa 3: *Aplicar el lenguaje de los contenidos a través del aprendizaje.* El lenguaje surge a través de los escenarios preparados para el desarrollo de la conciencia cultural y cognitiva, ofreciendo a los alumnos oportunidades de participación y fomento de sus habilidades.

Una vez definidos estos puntos, es necesario que el docente se plantee la manera de evaluar al alumnado. Ya que se trata de un enfoque metodológico que no se basa en el conocimiento de los contenidos únicamente, surgen interrogantes sobre la mejor manera de llevar a cabo la evaluación de los contenidos y del lenguaje. En un contexto AICLE es esencial asegurarse de que estos sean demandantes cognitivamente. Por ello, tomando de Cummins (1984) su matriz, y adaptándola al enfoque CLIL , el lenguaje y contenido deben estar siempre entre el cuadrante 3 y 4 (Figura 2).

Figura 2. CLIL Matrix (Tomado de Coyle, 2005)



Otro de los puntos a destacar de este enfoque es la importancia de la formación del docente. Estos deben tener un espíritu de pertenencia a una comunidad de aprendizaje, considerarse a sí mismos aprendices. Coyle propone la unión de dos docentes, uno con experiencia en este enfoque que guía al aprendiz, creando sí lazos de unión a la vez que el docente sin experiencia aprende y es aconsejado por su compañero.

El enfoque AICLE se ha extendido en los últimos años y se ha convertido en la principal referencia para los docentes de DNL en lengua extranjera.

#### 4.4.2 Instrumentos de referencia para la enseñanza de disciplinas no lingüísticas en lengua extranjera

Tras la implantación de centros con sección bilingüe, los profesionales de la docencia y otros agentes institucionales responsables se dieron cuenta de que este tipo de secciones hacen plantearse metodologías pertinentes, sometiéndolas a críticas y revisiones sobre si realmente funcionan. Han sido varios los puntos de vista sobre cuáles deben ser las competencias profesionales de un docente de DNL en lengua extranjera. Centrándonos en CLIL, la cantidad de destrezas a desarrollar por el profesorado de DNL forma un abanico amplio que varía según qué fuente.

Lo que diferencia al enfoque CLIL de la asignatura de lengua extranjera es que CLIL ofrece la lengua como un añadido al bilingüismo funcional, haciendo uso de la lengua extranjera al mismo nivel que la lengua materna del alumnado. La segunda lengua no se considera una materia curricular, si no que se utiliza en otras materias como herramienta de comunicación, por ejemplo, en *Natural Science*, *Social Science* etc. Lo que esto se traduce en que las competencias necesarias para un docente de DNL no son las mismas que las de un docente de lengua extranjera o un docente convencional. Es por esto que es difícil de formalizar una sola manera de definir cuáles son las competencias profesionales docentes.

Marsh, Mehisto, Wolff & Frigols Martín (2012) propusieron 8 competencias claves para los docentes de enseñanza de DNL, recogidas en la siguiente tabla:

Tabla 4. Competencias profesionales del docente CLIL (tomado de Marsh, Mehisto, Wolff & Frigols Martín, 2012)

<b>1. Reflexión personal</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Capacidad de organizar y definir su propio contenido y pedagogía</li><li>• investigar y desarrollar las necesidades socio-culturales de los alumnos.</li></ul>
<b>2. Fundamentos CLIL</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Capacidad de definir y contextualizar el enfoque CLIL, siguiendo los currículos regionales y nacionales, describiendo estrategias de implantación, modelos.</li><li>• Describe estrategias para integrar CLIL en la ética escolar existente</li></ul>
<b>3. Conciencia de lengua y contenido</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Identificar los posibles obstáculos a la hora de trabajar con el enfoque CLIL</li><li>• Crear oportunidades para reforzar los contenidos en el aula DNL</li></ul>

<p><b>4. Evaluación y metodología</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Capacidad de apoyar al alumnado a ser autónomo y participante; cooperar con los compañeros de profesión;</li> <li>• implantar estrategias constructivas de conocimiento y de uso del lenguaje;</li> <li>• crear aprendizajes significativos a través de la experiencia planear métodos de evaluación adecuados específicos para el enfoque CLIL</li> </ul>
<p><b>5. Búsqueda y evaluación</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Cualificación para realizar búsquedas activas con otros profesionales, criticar y analizar artículos sobre CLIL</li> <li>• Describir estrategias e instrumentos para la autoevaluación de las prácticas docentes...</li> </ul>
<p><b>6. Recursos de aprendizaje y contextos</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Mantener el foco de atención en el contenido, lenguaje y el aprendizaje</li> <li>• Analizar y valorar los diferentes contextos para remediar y evitar dificultades, buscando soluciones prácticas</li> </ul>
<p><b>7. Administración del aula</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ordenar los diferentes recursos que ofrece el aula para promover el aprendizaje cooperativo;</li> <li>• Fomentar las relaciones interpersonales y las necesidades del alumnado</li> </ul>
<p><b>8. Administración CLIL</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Construir conocimiento sobre la gestión del programa y una comprensión de la función de cada uno en el apoyo a su desarrollo</li> <li>• Describe cuestiones éticas relacionadas con CLIL, incluidas cuestiones de género y otras de inclusión</li> </ul>

Para otros autores, las competencias de un buen docente de DNL que utilice el enfoque CLIL son más simples. Novotna, Hadj-Moussová & Hofmannová (2001) proponen clasificar las competencias de los docentes CLIL dividiéndolas según sus características en dos categorías:

- 1. Soporte verbal- visual- metacognitivo**, refiriéndose a todo aquello que implique el uso del lenguaje, la creación de contextos CLIL, la propia enseñanza de contenido etc.
- 2. Soporte afectivo**, destacando la importante necesidad de atraer al alumnado con focos de interés, así como de crear un ambiente adecuado de aprendizaje.

Siguiendo esta línea, autores como Bonnet & Briedbach (2017) argumentaron que el uso de la segunda lengua extranjera para enseñar contenidos de DNL implica para el docente un gran trabajo de complementar los propios contenidos con la lengua extranjera. Para Bonnet & Briedbach (2017), la identidad del docente recae en 3 aspectos:

1. El **propio conocimiento** del docente, que influencia en las relaciones con el alumnado y con otros docentes.

2. El **contexto** en el que se realiza el proceso de enseñanza-aprendizaje.

3. Inversión en su propio trabajo y en los estudiantes.

Con estas bases, se pretende que el docente de DNL en lengua extranjera conozca perfectamente tanto los contenidos como las metodologías necesarias para enseñar en estas condiciones bilingües. Esto se traduce en un cambio en la manera de planificar y organizar las sesiones, ya que normalmente los docentes de enseñanzas bilingües se enfrentan a contenidos para los cuales no han recibido formación suficiente sobre cómo abordarlos en el aula. Así, se plantean las siguientes competencias para llevar a cabo de forma activa la enseñanza a través de CLIL:

Tabla 5. Competencias clave para el profesorado en contextos CLIL (tomado de Bonnet & Briedbatch, 2017)

<b>Sentido de comunidad de aprendizaje</b>	El profesor aprende junto con los alumnos.
<b>Relación cooperativa y recíproca con las familias</b>	El apoyo por parte de las familias en este contexto bilingüe es clave para evitar posibles conflictos.

Por su parte, Bertaux, Coonan, Frigols-Martín & Mehisto (2010) diseñaron una matriz de competencias para desarrollar un ambiente CLIL de calidad, es decir, una guía que ofrece un punto de partida para establecer las bases de un docente CLIL y su crecimiento como profesional. La matriz se divide en dos grandes ámbitos, el aprendizaje CLIL y poniendo CLIL en acción.

Por lo que refiere al bloque de ‘aprendizaje CLIL’, definen las siguientes competencias:

- Definir CLIL
- Adoptar un enfoque CLIL
- Adaptar CLIL al contexto

- Integrar CLIL en el currículo
- Unir CLIL con la ética del centro
- Articular medidas de aseguramiento de la calidad para CLIL
- Uso de habilidades básicas de comunicación interpersonal (BICS)
- Uso de la competencia lingüística cognitiva
- Uso del lenguaje de gestión de aula
- Uso del idioma para las actividades de aprendizaje
- Diseño del curso
- Trabajar con otros para mejorar el aprendizaje de los estudiantes
- Establecer relaciones constructivas con los estudiantes

De la misma manera, el bloque ‘poniendo CLIL en acción’ ofrece las siguientes áreas de competencia:

- Combinación de contenido, lenguaje y habilidades de aprendizaje en un enfoque integrado
- Programar la lección
- Traducción de proyectos en acciones
- Fomentar el logro de resultado
- Conocer los niveles de la segunda lengua
- Aplicación del conocimiento del SLA (second language acquisition) en la preparación de la lección
- Promoción de la conciencia cultural y la interculturalidad
- Aplicar una metodología interactiva
- Tener conocimiento y conciencia de la cognición y la metacognición en el entorno del CLIL
- Conocimiento y aplicación de procedimientos e instrumentos de evaluación
- Uso de las TIC como recurso didáctico

# 5. MARCO METODOLÓGICO

## 5.1 Aspectos contextuales

En este apartado se recogen los aspectos de carácter práctico/metodológico. Se ha tomado como referencia para llevar a cabo el estudio un centro del que se ha tenido oportunidad de participar como estudiante en prácticas. Está situado en un municipio de nivel económico medio-alto, situado cerca de la capital. La mayor parte del alumnado es homogéneo, hay poca diversidad en las aulas, aunque el centro posee un convenio con un centro de educación especial, el cual una vez a la semana envía a alumnos para participar en los proyectos de música que el centro lleva a cabo. Desde su apertura, el centro ha contado con sección bilingüe, tanto en la etapa de Educación Primaria, siendo las asignaturas de DNL impartidas en lengua extranjera *Art y Natural Science*. El número de horas semanales totales de estas DNL en lengua extranjera ascienden a 4-5 horas semanales en los cursos superiores, siendo su número algo menor en los primeros cursos.

Las aulas en las cuales se desarrolló el estudio forman parte del segundo internivel, siendo todas de 4º de primaria de sección bilingüe. El nivel de dominio de la lengua extranjera de los alumnos y alumnas se puede considerar un A2, debido a su contacto con la lengua extranjera desde las primeras etapas educativas, dentro del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (Consejo de Europa, 2002,2018):

Es capaz de comprender frases y expresiones de uso frecuente relacionadas con áreas de experiencia que le son especialmente relevantes (información básica sobre sí mismo y su familia, compras, lugares de interés, ocupaciones, etc.)Sabe comunicarse a la hora de llevar a cabo tareas simples y cotidianas que no requieran más que intercambios sencillos y directos de información sobre cuestiones que le son conocidas o habituales. Sabe describir en términos sencillos aspectos de su pasado y su entorno así como cuestiones relacionadas con sus necesidades inmediatas. (p.26)

El uso de la lengua extranjera en el aula está delimitado por las asignaturas de DNL impartidas en inglés, en este caso, *Art y Natural Science*, siendo esta última el foco del estudio.

El horario escolar de las asignaturas de DNL en lengua extranjera se situaba en una gran variedad de momentos del día, lo cual influía en la capacidad de concentración del alumnado, así como en su comportamiento y participación. En las primeras horas de la jornada escolar los alumnos estaban más atentos y cooperativos, coincidiendo con las

horas registradas de los que a partir de ahora denominaremos docentes A y B, al contrario de los docentes C y D los cuales tenían horarios algo más complejos, coincidiendo todas las horas lectivas después del periodo de descanso, por lo que los alumnos estaban menos receptivos y esto provocaba un mayor descontrol del aula y, con frecuencia, la baja producción de situaciones de aprendizaje.

## **5.2 Posicionamiento: el método cualitativo-interpretativo**

Al tratarse de un estudio de competencias profesionales docentes, estas se pueden definir como cualidades o habilidades que un docente debe poseer, lo cual no es medible de forma numérica. Esto nos deja solo una opción, realizar un estudio cualitativo e interpretar los resultados (Stake, 2010; Yin, 2016).

Usualmente, se crea un paradigma con el uso de este método, debido a que los resultados pueden estar abiertos a sugerencias del investigador o a la falta de objetividad, ya que se tratan cualidades del sujeto y no números. El estudio está orientado a la educación, es decir, a la práctica educativa. No se trata de extraer conclusiones a través de la acumulación de datos, sino de dar información para la mejorar de la calidad educativa. Elliot (1994) redacta que el objetivo prioritario de este tipo de investigación consiste en mejorar la práctica en vez de generar conocimientos; así, la producción y utilización del conocimiento se subordina a este objetivo fundamental y está condicionado por él. Nos acercamos a la realidad a través del criticismo y la observación, no hay una verdad, sino que hay hechos que ayudan a reflexionar sobre la práctica docente. Adoptando las ideas de Cohen y Manion (1994) los propósitos de este enfoque se reúnen en 4 categorías:

- Como medio para solucionar dificultades en situaciones específicas
- Como medio de preparación de una instrucción permanente
- Como método de sugerir nuevos enfoques para la enseñanza-aprendizaje
- Como medio para la resolución de problemas o dificultades en el aula

De todas estas opciones, la propuesta de investigación llevada a cabo tiene como propósito realizar un análisis competencial de docentes CLIL durante varias sesiones de aula.

Además, este estudio tiene en cuenta los cinco axiomas postulados por Lincoln y Guba (1985), a saber:

- La naturaleza de la realidad. Es imposible que en todos los espacios tengan las mismas condiciones, aunque sea el mismo objeto de estudio.
- La relación entre el observador y el objeto de estudio.
- La posibilidad de no generalización. Al igual que en el primer punto, no se puede conseguir una homogeneidad, sino que los resultados valdrán para ese estudio únicamente.
- La posibilidad de nexos causales. No se pueden relacionar causa- efecto la mayor parte de las veces, ya que es todo casual.
- El papel de los valores en la investigación. A pesar de apostar por una investigación lo más objetiva posible y libre de juicios, es muy difícil alejarse de estos, ya sea por el contexto o por la elección del objeto de estudio.

Es por lo que el enfoque que mejor nos conviene es el descriptivo e interpretativo, con la finalidad de observar y analizar el entorno educativo relativo a la enseñanza de DNL en lengua extranjera, en este caso, inglés.

### **5.3 Muestra**

El estudio se llevó a cabo durante el periodo de prácticas, tomando como muestra a cuatro docentes de enseñanza de DNL en un centro con sección bilingüe. Los docentes seleccionados imparten *Natural Science*, *English* y *Art*, pero el estudio está focalizado en el área de *Natural Science* exclusivamente, acotando el estudio a una asignatura de DNL, en la cual se utilizan las bases de CLIL.

El estudio se llevó a cabo durante el mes de mayo de 2019, analizando clases de una media de 24 alumnos, comprendidos entre 8 y 10 años, durante una hora de docencia habitual de *Natural Science*. Los docentes seleccionados que reunían las características necesarias para el estudio recibieron información sobre las competencias que se iba a analizar, siendo los requisitos los siguientes:



1. **Centro con sección bilingüe:** El centro en el cual se lleva el estudio a cabo debe poseer sección bilingüe, con al menos 3 horas semanales de DNL en lengua extranjera.
2. **Centro en el cuál se utilice el enfoque CLIL:** Para llevar a cabo el estudio, es necesario que los docentes de DNL en lengua extranjera estuvieran formados en CLIL y utilizaran este enfoque metodológico, ya que las bases teóricas están basadas principalmente en este.
3. **Docentes especialistas en lengua extranjera:** Que estén en posesión de un título de Grado en especialista de lengua extranjera-inglés o diplomatura equivalente.
4. **Docentes de DNL en lengua extranjera (inglés):** Docentes que impartan asignaturas de DNL en inglés.
5. **Docentes que impartan *Natural Science*:** Se limita de esta manera el ámbito de estudio a una sola área de contenidos, haciendo más fácil su realización.
6. Todos los docentes seleccionados tenían experiencia como docentes de DNL en lengua extranjera, pero el docente C estaba de interino, siendo así menos su conocimiento del alumnado y su nivel cognitivo, por lo que usualmente recurría a la lengua materna para explicar aquellos contenidos que eran de difícil comprensión o que el alumnado carecía de conocimiento alguno sobre él. El resto de docentes no utilizaban frecuentemente el español como herramienta a no ser que la situación lo exigiera, como por ejemplo, cuando el comportamiento del alumnado se escapaba de las manos, respondían mejor en la lengua materna, ya fuera por falta de comprensión en la lengua extranjera o porque no están acostumbrados a recibir correcciones de comportamiento en otra lengua.

En lo relativo a las rutinas llevadas a cabo por los docentes, el docente D ofrecía las instrucciones siempre de la misma manera, haciendo que el alumnado estuviera receptivo y supiera lo que tenía que hacer, además de valerse de apoyo visual y motriz, ya que las sesiones, al ser manipulativas, ayudaban a que el alumnado captara y asimilara los contenidos de manera kinestésica, resultando en una mejor comprensión y atención a los contenidos. Por otra parte, los docentes A, B y C realizaban ocasionalmente alguna rutina, al principio de la sesión, para recordar los contenidos, pero el resto de la clase fluía distinta según el día, no se puede decir que existiera un patrón fijo y delimitado, si no que la

flexibilidad estaba presente. Esto provocaba que de todas las sesiones observadas, la mayoría ofrecían un marco contextual algo confuso y en la cual el docente se veía forzado al uso del español, a pesar de tratar de continuar en la lengua extranjera.

#### **5.4 Instrumentos de recogida de datos**

Para realizar el estudio se ha diseñado una herramienta de observación basada en *CLIL teacher competences grid*, de Bertaux, Coonan, Frigols-Martín, Mehisto (2010), donde se han escogido ítems que tuvieran relación y aplicación dentro del aula de *Natural Science*.

La observación se llevó a cabo con la herramienta impresa y con observación directa, donde la investigadora pudo entrar en el aula durante la sesión, y al final de esta, se valoró dentro de la escala y los ítems seleccionados el que mejor se ajustaba a lo observado.

La parrilla de recogida de datos se escogió y diseñó como herramienta más adecuada para el estudio debido a la necesidad de obtener gráficos representativos para poder interpretar los resultados y producir una serie de descriptores competenciales. Además, teniendo en cuenta el enfoque CLIL, se escogieron dos ítems por cada una de las 4C's, estando relacionados de la siguiente manera:

##### **Contenido:**

3. Puede usar terminología y estructuras sintácticas apropiadas para el contenido.
6. Puede ayudar a los estudiantes a aprender nuevas palabras, términos, expresiones y estructuras del discurso.

##### **Cognición:**

7. Puede diferenciar si los errores de producción lingüística están vinculados al idioma o al contenido.
8. Puede identificar, adaptar y diseñar materiales adecuados para el nivel actual de desarrollo cognitivo de los estudiantes.

##### **Comunicación:**

2. Puede ajustar los registros al contexto social y académicos de comunicación de acuerdo con las demandas.
4. Puede usar la lengua extranjera para presentar información/ dar instrucciones.

### **Cultura:**

1. Puede fomentar la integración del programa CLIL en la vida escolar (por ejemplo, selección de recursos, asambleas u otros eventos escolares).

5. Puede seleccionar, diseñar y hacer un uso razonado de materiales de apoyo visuales, auditivos y multimodales.

Al reunir las 4 bases del enfoque CLIL, hace que se tengan en cuenta todos los factores característicos de este, por lo que se le brinda igual importancia a cada uno de ellos.

Como método para medir los resultados, se optó por una escala Likert, la cual ofrece mayor flexibilidad y un mejor matiz de lo que quería observar. A pesar de que esta herramienta se utilice en cuestionarios, en este caso su principal función ha sido registrar la frecuencia con la que se mostraban las competencias profesionales a lo largo de una sesión de aula ordinaria, siendo el 0 *NUNCA* y el 4 *SIEMPRE*.

0: NUNCA

3: CON FRECUENCIA

1: CASI NUNCA

4: SIEMPRE

2: ALGUNAS VECES

A continuación se presenta la tabla modelo para la recogida de los datos del estudio:

<b>Competencia docente</b>	<b>Escala</b>				
	0	1	2	3	4
1. Puede fomentar la integración del programa CLIL en la vida escolar (por ejemplo, selección de recursos, asambleas u otros eventos escolares).					
2. Puede ajustar los registros al contexto social y académicos de comunicación de acuerdo con las demandas.					
3. Puede usar terminología y estructuras sintácticas apropiadas para el contenido.					
4. Puede usar la lengua extranjera para presentar información/ Dar instrucciones.					
5. Puede seleccionar, diseñar y hacer un uso juicioso de materiales de apoyo visuales, auditivos y multimodales.					

6. Puede ayudar a los estudiantes a aprender nuevas palabras, términos, expresiones y estructuras del discurso.					
7. Puede diferenciar si los errores de producción lingüística están vinculados al idioma o al contenido.					
8. Puede identificar, adaptar y diseñar materiales adecuados para el nivel actual de desarrollo cognitivo de los estudiantes.					

De aquí en adelante, se referirá a las competencias docentes por su número pertinente, es decir, *1. Puede fomentar la integración del programa CLIL en la vida escolar (por ejemplo, selección de recursos, asambleas u otros eventos escolares)* quedará representada por el número 1. Así, sucesivamente con el resto de enunciados, adoptando pues el sistema de códigos facilitador del análisis de los datos.

### 5.5 Registro de las observaciones

A continuación se presentan las observaciones recogidas con la herramienta diseñada previamente. La tabla 1 muestra los datos del docente A durante 4 sesiones de *Natural Science*; la tabla 2 muestra los registros del docente B durante otras cuatro sesiones de la misma asignatura.

Por último, las tablas 3 y 4 muestran los datos recogidos del docente C y D, respectivamente, durante 4 sesiones de *Natural Science*.

Tabla 1. Registro de los datos del docente A

C.P.D.	SESIÓN 1 DOCENTE A					SESIÓN 2 DOCENTE A					SESIÓN 3 DOCENTE A					SESIÓN 4 DOCENTE A				
	0	1	2	3	4	0	1	2	3	4	0	1	2	3	4	0	1	2	3	4
1		x						x				x					x			
2				x				x					x						x	
3					x				x						x					x
4			x						x					x					x	
5				x						x				x					x	
6		x							x				x					x		
7				x			x					x					x			
8			x				x						x					x		

Tabla 2. Registro de los datos del docente B

C.P.D.	SESIÓN 1 DOCENTE B					SESIÓN 2 DOCENTE B					SESIÓN 3 DOCENTE B					SESIÓN 4 DOCENTE B				
	0	1	2	3	4	0	1	2	3	4	0	1	2	3	4	0	1	2	3	4
1				x					x				x							x
2				x				x					x						x	
3					x		x							x					x	
4				x					x						x		x			
5			x						x				x						x	
6		x					x						x				x			
7		x						x				x						x		
8				x				x						x					x	

Tabla 3.Registro de los datos del docente C.

C.P.D.	SESIÓN 1 DOCENTE C					SESIÓN 2 DOCENTE C					SESIÓN 3 DOCENTE C					SESIÓN 4 DOCENTE C				
	0	1	2	3	4	0	1	2	3	4	0	1	2	3	4	0	1	2	3	4
1			x					x					x					x		
2		x						x				x						x		
3		x					x						x				x			
4				x					x					x						x
5			x					x					x						x	
6			x						x			x							x	
7		x					x					x						x		
8		x						x						x			x			

Tabla 4.Registro de los datos del docente D.

C.P.D.	SESIÓN 1 DOCENTE D					SESIÓN 2 DOCENTE D					SESIÓN 3 DOCENTE D					SESIÓN 4 DOCENTE D				
	0	1	2	3	4	0	1	2	3	4	0	1	2	3	4	0	1	2	3	4
1			x					x						x			x			
2		x						x				x					x			
3				x			x						x					x		
4		x								x					x				x	
5			x						x					x					x	
6		x							x				x				x			
7		x						x				x							x	
8				x					x						x				x	

## 5.6 Resultados e interpretaciones

A continuación se presentan en forma de gráficas de barras los resultados obtenidos en las parrillas de observación. Para la obtención de los datos, se realizó la media entre las sesiones, resultando en un número que varía entre el 1 y el 4, siendo el 4 el *SIEMPRE* y el 0 *NUNCA* según la frecuencia en la que se han utilizado las competencias profesionales docentes. También se proporcionan posibles razones ante los resultados obtenidos, interpretándolos según el contexto.

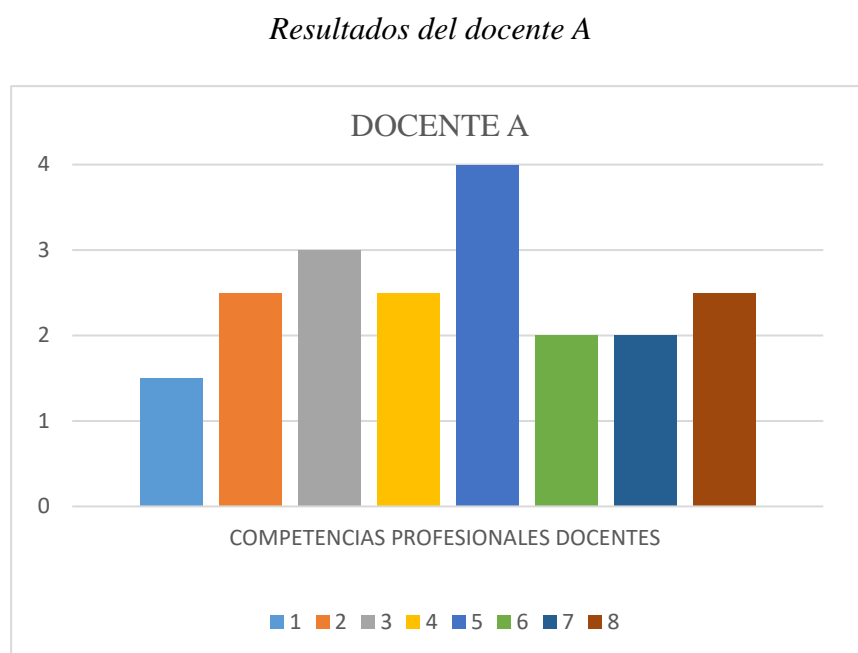


Figura 1. Resultados de las competencias profesionales del docente A

Si observamos los resultados de la Figura 1, podemos apreciar que la mayor parte de las competencias utilizadas por este docente están equilibradas, es decir, hace un uso habitual de ellas, pero podemos destacar dos de ellas, las competencias 3. *Puede usar terminología y estructuras sintácticas apropiadas para el contenido.* y 5. *Puede seleccionar, diseñar y hacer un uso juicioso de materiales de apoyo visuales, auditivos y multimodales.*

Estas destacan como fortalezas, siendo más resaltante la 5, la cual está relacionada con la creación y uso de materiales de apoyo. Este docente estaba formado en el uso de las TIC como recurso educativo y demostró durante la sesión un uso razonable de estas.

Como aspecto carencial, podemos destacar ausencia constante de la competencia número 1. *Puede fomentar la integración del programa CLIL en la vida escolar (por ejemplo, selección de recursos, asambleas u otros eventos escolares).*

Esta está relacionada con la integración del programa CLIL en el centro, ya que el docente formaba parte de los docentes que organizan los eventos escolares, pero no trataba el aprendizaje de DNL en lengua extranjera en ningún momento.

### Resultados obtenidos del docente B

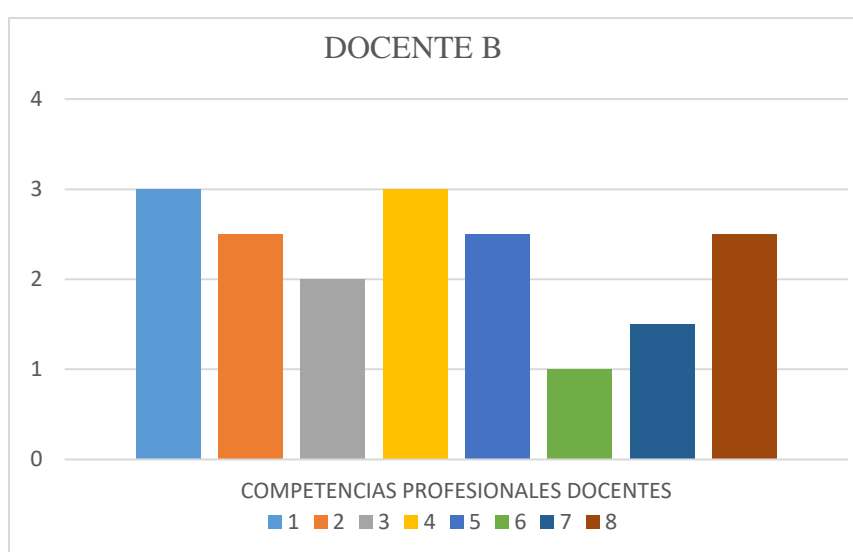


Figura 2. Resultados de las competencias profesionales del docente B

El docente B presenta un menor grado de homogeneidad en los resultados. Es llamativa la competencia 6. *Puede ayudar a los estudiantes a aprender nuevas palabras, términos, expresiones y estructuras del discurso.*, la cual refleja que el docente no ha sido capaz de ayudar a los estudiantes a aprender nuevos términos y estructuras del discurso, siendo el motivo principal el desconocimiento de algunos de los términos, lo que hacía que las sesiones avanzasen de manera lenta y fracturada.

Otra posible causa del desajuste en las competencias 6 y 7. *Puede diferenciar si los errores de producción lingüística están vinculados al idioma o al contenido* se debe a la hora en la cual se impartió la lección, siendo esta la hora nada más regresar del descanso, lo que hacía que los alumnos y alumnas estuvieran más despistados y menos participativos, situación que el docente no fue capaz de controlar del todo.



### Resultados obtenidos del docente C

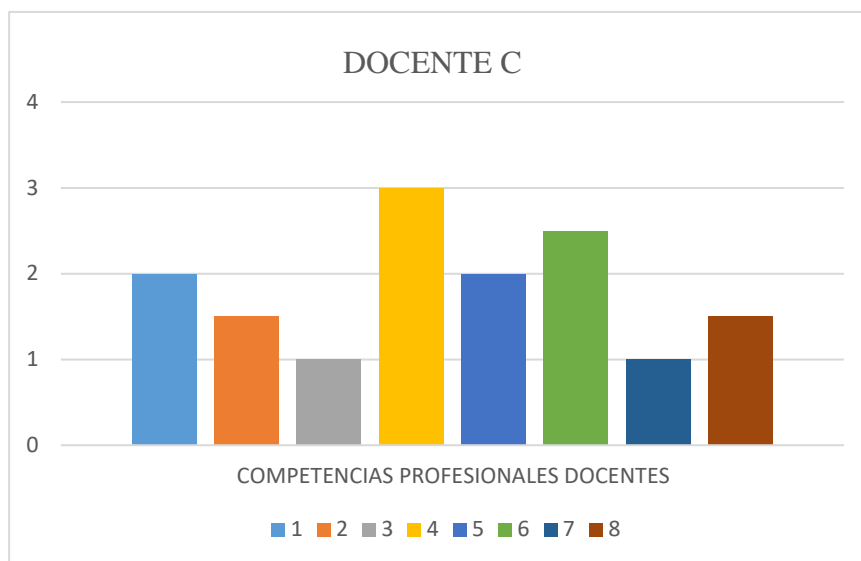


Figura 3. Resultados de las competencias profesionales del docente C

En el caso del docente C, podemos observar que, comparándolo con el resto de docentes, su nivel competencial se encuentra por debajo de la media de todos los demás. La principal causa de estos niveles puede encontrarse en la inexperiencia del docente con el alumnado. A tratarse de un docente interino, el contexto adecuado para que se produzca el aprendizaje a través del enfoque CLIL era inexistente, lo cual dificulta mucho la enseñanza. Para que se produzca un aprendizaje es necesario crear un ambiente adecuado en el cual, tanto el alumno como el docente, se sientan cómodos para así lograr un intercambio de conocimientos y aprendizajes significativos.

Como podemos apreciar, la competencia más desarrollada es la representativa de la Comunicación dentro de las 4C's de CLIL, lo cual indica que el docente sabe cómo expresarse en lengua extranjera y hacerse entender, lo que proporciona una base importante en el desarrollo de una sesión, solo que por lo que podemos observar en la Figura 3, no es capaz totalmente de adecuar su discurso a las necesidades del contenido ni del alumnado de manera eficaz y prolífera. Además, si fijamos la atención en la competencia 8. *Puede identificar, adaptar y diseñar materiales adecuados para el nivel actual de desarrollo cognitivo de los estudiantes.*, podemos asegurar que no hacía uso de materiales adecuados al nivel cognitivo de los alumnos, lo cual dificultaba mucho el avanza de la clase, ya que los alumnos necesitaban más tiempo para comprender los contenidos.

### Resultados obtenidos del docente D

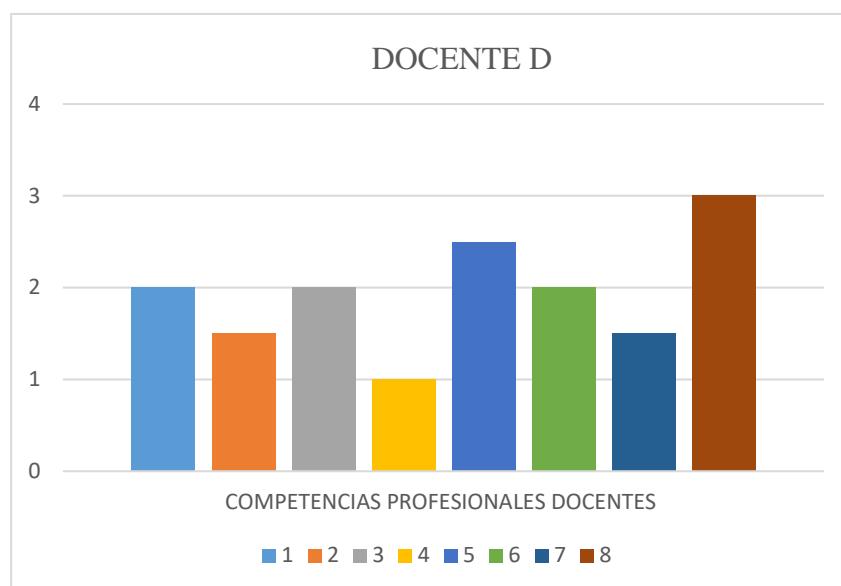


Figura 4. Resultados de las competencias profesionales del docente D

En el caso del Docente D, podemos observar en la Figura 4 que casi todas las competencias están al mismo nivel, destacando la 8. *Puede identificar, adaptar y diseñar materiales adecuados para el nivel actual de desarrollo cognitivo de los estudiantes*, relativa a los materiales adecuados al nivel cognitivo, ya que este docente empleaba materiales creados por él mismo que se adaptaban a las necesidades del alumnado. Como principal carencia, podemos señalar el uso de la lengua materna en el aula, ya que era un recurso que se utilizaba de manera continuada durante la sesión, por lo que se perdía el concepto de DNL en lengua extranjera. Solo se utilizaba la lengua extranjera para leer los textos del libro y cuando el docente formulaba preguntas que la mayoría de las veces no eran contestadas.

### Resultado final e inferencias



Figura 5. Competencias profesionales de los cuatro docentes

A la vista de la figura 5, podemos concluir que la gran mayoría de las competencias tratadas se muestran de manera habitual en el aula, aunque en el caso de los docentes analizados, destacan el uso de materiales visuales de apoyo, ya que el centro en el que se realizó el estudio dispone de muchos recursos TIC que los docentes utilizan de manera ordinaria.

Como mayor carencia, se subraya la incapacidad de definir si los errores de producción del lenguaje del alumnado se tratan de problemas con el contenido o con la lengua en sí, lo cual tiene difícil solución.

En general, las competencias relacionadas con las áreas de comunicación y cognición están equilibradas, siendo importante destacar también, aunque ligeramente más bajo, el área de cultura, siendo la mayor debilidad la comunicación. El resto de competencias se ponen de manifiesto regularmente, aunque no están perfeccionadas y el uso del español y la inadecuación de la lengua extranjera ante las situaciones de aprendizaje que se crean son los mayores problemas a destacar entre los docentes escogidos para la realización del estudio.

## **5.7 Propuesta de descriptores competenciales del docente de DNL**

A la vista de los resultados obtenidos en el estudio, hemos podido comprobar las fortalezas y debilidades presentes en las competencias profesionales de los docentes de DNL en lengua extranjera. Como medio para dar respuesta a una mejora de la calidad docente se proponen los siguientes descriptores competenciales, que pueden servir para enriquecer sus actos profesionales docentes desde una reflexión sobre los mismos, a la búsqueda de los que ya presentan y de los que todavía no. Se trata de movilizar una toma de consciencia personal que les sitúe ante el estado de sus propias competencias profesionales docentes:

- 1. Puede fomentar la integración del programa CLIL en la vida escolar (por ejemplo, selección de recursos, asambleas u otros eventos escolares).**
  - 1.1. Promover iniciativas de intercambio lingüístico a todos los niveles del colegio.
  - 1.2. Fomentar intercambios con otros centros, tanto de docentes como de alumnado.
- 2. Puede ajustar los registros al contexto social y académicos de comunicación de acuerdo con las demandas.**
  - 2.1. Configura el registro adecuándolo al contexto en el que se encuentre.
  - 2.2. Reconoce las diferentes situaciones de uso de la lengua extranjera.
- 3. Puede usar terminología y estructuras sintácticas apropiadas para el contenido.**
  - 3.1. Es capaz de ofrecer input lingüístico adecuado al contexto.
  - 3.2. Es capaz de parafrasear los contenidos para un mejor entendimiento.
- 4. Puede usar la lengua extranjera para presentar información/dar instrucciones.**
  - 4.1. Demuestra capacidad de ofrecer instrucciones claras para el alumnado.
  - 4.2. Es capaz de planificar la enseñanza de los contenidos.
- 5. Puede seleccionar, diseñar y hacer un uso razonado de materiales de apoyo visuales, auditivos y multimodales.**
  - 5.1. Discrimina y categoriza los materiales de apoyo ofrecido.
  - 5.2. Es capaz de crear materiales adecuados, en la medida de lo posible propios, al nivel cognitivo y las demandas del alumnado.
- 6. Puede ayudar a los estudiantes a aprender nuevas palabras, términos, expresiones y estructuras del discurso.**
  - 6.1. Es capaz de diseñar actividades que impliquen el uso del vocabulario nuevo adquirido por los alumnos de manera lúdica, fomentando así el aprendizaje significativo.

- 6.2. Produce situaciones que ofrecen oportunidades al alumnado de utilizar la lengua de manera correcta.
- 6.3. Crea rutinas de aula de repaso y refuerzo sobre los contenidos aprendidos en otras sesiones.
- 7. Puede diferenciar si los errores de producción lingüística están vinculados al idioma o al contenido.**
- 7.1. Es capaz de solucionar una mala gestión de la lengua a través de actividades de refuerzo.
- 7.2. Identifica patrones de error en la producción lingüística.
- 7.3. Estima la dificultad de los contenidos y es capaz de incidir en ellos adaptándolos al nivel cognitivo de los alumnos.
- 8. Puede identificar, adaptar y diseñar materiales adecuados para el nivel actual de desarrollo cognitivo de los estudiantes.**
- 8.1. Es capaz de crear materiales propios adaptados a la individualidad del alumnado.
- 8.2. Es capaz de ajustar y escoger materiales que estén dentro de la Zona de Desarrollo Próximo del alumnado.

## 6. CONCLUSIONES

En esta parte final del Trabajo Fin de Grado se exponen las conclusiones en relación con todo lo expuesto anteriormente, tratando de dar respuesta a los objetivos planteados al principio de este Trabajo y de reflexionar sobre el desarrollo del mismo.

Partiendo del contexto global, el conocimiento de al menos una lengua extranjera es básico para el desarrollo personal y la oportunidad de comunicarse con personas de todo el planeta, no sólo como medio de oportunidad laboral, sino porque en el mundo globalizado actual todo se basa en la comunicación. Como respuesta a esta realidad, las políticas europeas han centrado su atención en una educación para todos los ciudadanos de los Estados miembro basada en el conocimiento de, al menos, dos lenguas extranjeras, haciendo que la proliferación de centros con sección bilingüe se haya incrementado en los últimos años.

Ante este rápido cambio, los docentes aún necesitan fortalecer sus competencias profesionales docentes, para lo que se requerirá una formación continua de calidad para gestionar este gran cambio, no solo metodológico, sino también de mentalidad y de concepción de la enseñanza de lengua.

De entre las opciones para el aprendizaje en lenguas extranjeras se encuentra el enfoque CLIL, el cual ofrece un contexto basado en cuatro bases para lograr que el dominio de contenidos en una lengua extranjera (Contenido, Cognición, Comunicación y Cultura). Este implica la creación de situaciones en los cuales el aprendizaje de la lengua y de los contenidos sea lo más cercano a la realidad posible, formando un modelo que integra ambos. Este enfoque metodológico ha demostrado su utilidad y es por ello que está recogido dentro de la Política Lingüística del Consejo de Europa, valorando positivamente sus beneficios.

Reflexionando sobre el enfoque CLIL en el ámbito de los centros con secciones bilingües, se enlaza el propio enfoque con los docentes y surgen las primeras dudas. ¿Están los docentes de DNL en lengua extranjera capacitados para impartir estas áreas? Como búsqueda de una respuesta a esta pregunta, se planteado un modesto estudio sobre el nivel de desarrollo de las competencias profesionales docentes de los docentes de DNL en lengua extranjera.

Como primer reto, debíamos encontrar un lugar que cumpliera los requisitos necesarios para llevar a cabo la investigación, ya que el contexto educativo es la mayor influencia en todos los aspectos, tanto académicos como profesionales. Tras comprobar el cumplimiento de los requisitos, nos centramos en el docente en sí, dando al estudio un enfoque hacia la mejora de la calidad de la enseñanza, en vez de centrar la atención en el alumnado.

Cada profesional docente tiene una metodología propia, desarrollada con la experiencia, pero la base debe ser la misma. El conocimiento de la amplia variedad de enfoques metodológicos hace que el docente pueda adaptar estos a su contexto de aula y adaptarlos a las necesidades del alumnado. En el caso de CLIL, existe una base y unas competencias básicas que son necesarias desarrollar para una enseñanza de calidad, y por ello, el análisis focalizó su razón en estos, a través de la observación directa, el análisis de los datos y la interpretación de los resultados.

Cabe señalar que la interpretación de los resultados y en sí misma la investigación, a pesar de pretender ser objetivos, no puede ser considerado totalmente como ello, ya que debido a los paradigmas de la metodología cualitativo-interpretativa implica estudiar las cualidades personales, por lo que no puede ser valorado de manera objetiva. Además, al haber realizado el estudio en un tiempo tan reducido, no se ha podido llevar un registro exhaustivo del desarrollo, sino una aproximación a este.

Sin embargo, es necesario señalar la importancia de haber focalizado el estudio en el docente como medio para llegar a la mejora de la calidad educativa, ya que el docente es vital en el cambio educativo y, valorar las fortalezas y carencias que los docentes de DNL en lengua extranjera poseen, hace posible la reflexión y la búsqueda de métodos para remediar estas últimas, de manera que se puede ofrecer al alumnado una educación integral de la mejor calidad posible.

## 7. REFERENCIAS

- Bertaux, P., Coonan C., Frigols-Martín, M., Mehisto, P. (2010). *The CLIL teacher's competences grid*. CLIL Cascade Network.
- Bonnet, A. & Briedbach, S. (2017): *CLIL teachers' professionalization: Between explicit knowledge and professional identity*. Berlin: Humboldt University of Berlin.
- Cohen, L. y Manion, L (1994). *Métodos de investigación educativa*. Madrid: La Muralla.
- Consejo de Europa (2002). *Marco común de referencia para las lenguas: Aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Estrasburgo: Consejo de Europa.
- Consejo de Europa (2018). *Conclusiones del Consejo Europeo*. Bruselas: Consejo de Europa.
- Consejo Europeo de Barcelona (2002). *Conclusiones de la Presidencia*. Barcelona: Consejo Europeo.
- Coyle, D. (2005). *Planning tools for teachers*. Nottingham: University of Nottingham.
- Cummins, J. (1984) *Bilingual Education and Special Education: Issues in Assessment and Pedagogy*. San Diego: College Hill.
- Diario Oficial de las Comunidades Europea (2000). *Carta de los Derechos Fundamentales de la Unión Europea*. Niza: Parlamento Europeo.
- Elliot, J., (1994): *La investigación-acción en educación*. Madrid: Ediciones Morata.
- Eurydice (2001). *La enseñanza de las lenguas extranjeras en el contexto escolar europeo*. Madrid: MECD.
- Kelly, M., Grenfell M., Alla, R., Kriza,C., & McEvoy, W. (2004). *European profile for language teacher education: A frame of reference*. Bruselas: European Council.
- Pérez Cañado, M.L. (2016). *Are teachers ready for CLIL? Evidence from a European study*. *European Journal of Teacher Education*, 39 (2), 202-221.
- Phillipson, R. (2003). *English-Only Europe? Challenging Policy*. Londres: Taylor & Francis Group
- Lincoln, Y, & Guba, E. (1985). *Naturalistic Inquiry*. London: Sage.
- Novotná, J., Hadj-Moussová, Z., & Hofmannová, M. (2001). *Teacher training for CLIL- Competences of a CLIL teacher*. *Proceedings SEMT*, 1, 122-126.
- Marina, J, Pellicer, C, & Manso, J. (2015). *Libro Blanco de la profesión docente y su entorno escolar*. Versión1.3. Disponible en:<http://www.funciva.org/wp-content/uploads/2016/11/Libro-blanco-de-la-profesi%C3%B3n-docente.pdf>
- Marcelo, C. (2011). *La profesión docente en momentos de cambio. ¿Qué nos dicen los estudios internacionales?* CEE participación Educativa. Universidad de Sevilla.



- Marsh, D. (2002). *CLIL/EMILE- The european dimension: Actions, trends and foresight potential*. Finlandia: University of Jyväskylä.
- Marsh, D., Mehisto, P., Wolff, D., & Frigols Martín, M.J. (2012) *European Framework for CLIL teacher Education*. Graz: European Centre for Modern Languages.
- Ministerio de Educación, cultura y deporte (2013). *Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE)*. (Boletín Oficial del Estado, 295, de 10 de diciembre de 2013.)
- Ministerio de Educación, cultura y deporte (2016). *Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo de Educación*. (Boletín Oficial del Estado, 106, de 4 de mayo de 2006.)
- Ministerio de Educación, cultura y deporte (2017). *Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias. Grado adaptación Bolonia, Graduado/a en Maestro de Educación Primaria. Versión 4, 23/03/2010*. Universidad de Valladolid.
- OCDE (2002). *Definition and Selection of Competencies: Theoretical and Conceptual Foundations*. Paris: OCDE
- OCDE (2005). *Teachers matter: attracting, developing and retaining effective teachers*. Paris: OCDE
- Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI). (2010) *2021 Metas Educativas: La educación que queremos para la generación de los bicentenarios*. Madrid: OEI.
- Reyes, M. & Murrieta, G. (2012) *Políticas lingüísticas nacionales e internacionales sobre la enseñanza del inglés en escuelas primarias*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Perrenoud, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona: Graó.
- Stern, H. (1992). *Issues and options in language teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Trujillo Sánchez, F. (2002) *Objetivos de la enseñanza de Lenguas Extranjeras: de la competencia lingüística a la competencia intercultural*. Ceuta: Universidad de Granada.
- UNESCO (2009). *World Report: Investing in Cultural Diversity and Intercultural Dialogue*. Paris: UNESCO.