

Autoevaluación de la formación inicial de maestros AICLE^I

JOSÉ LUIS ESTRADA CHICHÓN^{II}

LUCÍA MARTÍN-NIÑO DELGADO^{III}

<http://dx.doi.org/10.22347/2175-2753v15i46.3895>

Resumen

Este trabajo analiza la formación inicial de futuros maestros AICLE (Aprendizaje Integrado de Contenido y Lengua Extranjera) en España. El objetivo es saber de primera mano si tanto su conocimiento sobre AICLE como sus habilidades idiomáticas adquiridos en la mención cualificadora en Lengua extranjera/AICLE (2019-2021) del Grado en Educación Primaria, Universidad de Cádiz, son suficientes para impartir docencia AICLE. La investigación es de carácter cuantitativo y presenta un doble alcance descriptivo y correlacional, donde la herramienta de investigación es un cuestionario *online* adaptado (CORTINA-PÉREZ; PINO RODRÍGUEZ, 2021). Los principales resultados revelan que los maestros consideran suficientes su conocimiento sobre AICLE, por una parte, y sus habilidades idiomáticas para impartir docencia AICLE, por otra. No obstante, estudios similares han demostrado que la formación docente inicial en AICLE es insuficiente para ejercer profesionalmente.

Palabras clave: autoevaluación; educación bilingüe; enseñanza de idiomas; formación de docentes; lengua extranjera.

Submetido em: 08/04/2022

Aprovado em: 09/03/2023

^I Este trabalho é o resultado de um projeto de graduação final defendido na Universidade de Cádiz, Espanha, em setembro de 2021.

^{II} Universidade de Cádiz (UCA), Cádiz, Espanha; <https://orcid.org/0000-0003-3274-6133>; e-mail: joseluis.estrada@uca.es.

^{III} Universidade de Cádiz (UCA), Cádiz, Espanha; <https://orcid.org/0000-0003-3274-6133>; e-mail: lucia.martinninodelgado@alum.uca.es.

Auto-avaliação do treinamento inicial para professores da CLIL

Resumo

Este documento analisa o treinamento inicial de professores da CLIL (*Content Language Integrated Learning*) na Espanha. O objetivo é descobrir em primeira mão se seus conhecimentos de CLIL como suas habilidades linguísticas adquiridas na especialização em Língua estrangeira/CLIL (2019-2021) da Licenciatura em Educação Primária, Universidade de Cádiz, são suficientes para ensinar CLIL. A pesquisa é de natureza quantitativa e apresenta um duplo escopo descritivo e correlacional, em que a ferramenta de pesquisa é um questionário *online* adaptado (CORTINA-PÉREZ; PINO RODRÍGUEZ, 2021). Os principais resultados revelam que os professores consideram que seus conhecimentos da CLIL, por um lado, e suas habilidades linguísticas para o ensino da CLIL, por outro, são suficientes. Entretanto, estudos semelhantes demonstraram que o treinamento inicial de professores na CLIL é insuficiente para a prática profissional.

Palavras-chave: auto-avaliação; educação bilíngue; ensino de idiomas; formação de professores; língua estrangeira.

Self-evaluation of CLIL teachers' initial training

Abstract

This work analyzes the initial training of pre-service CLIL (*Content Language Integrated Learning*) teachers in Spain. The aim is to know first-hand if both their knowledge about CLIL and their language skills acquired within the specialization in Foreign Language/CLIL (2019-2021) of the Degree in Primary Education, Cádiz University, are sufficient to teach CLIL. This is a quantitative study and presents a double descriptive and correlational scope, where the research tool is an adapted online questionnaire (CORTINA-PÉREZ; PINO RODRÍGUEZ, 2021). The main results reveal that pre-service teachers consider that their knowledge of CLIL, on the one hand, and their language skills to teach CLIL, on the other, are adequate. However, similar studies have shown that initial CLIL teacher training is deficient for professional practice.

Keywords: self-evaluation; bilingual education; language teaching; teacher training; foreign language.

Introducción

El conocimiento de lenguas extranjera, sobre todo el inglés, ha acaparado un protagonismo ineludible en la actualidad por vivir en una sociedad globalizada (JENKINS, 2015), donde el dominio de los idiomas trae consigo oportunidades de enriquecimiento personal, social y cultural, además de más facilidades para conseguir un trabajo (TAGUCHI; ISHIHARA, 2018). Esta realidad ha sido trasladada a la educación, concretamente a los centros escolares, donde la educación bilingüe o plurilingüe se considera el instrumento más capacitado para la adquisición idiomática (MUÑOZ, 2007) a partir de la enseñanza de contenidos a través de una o varias lenguas extranjeras. Como ejemplo, el número de estudiantes que cursaron en 2018-19 sus respectivos estudios reglados en programas de enseñanza bilingüe o plurilingüe en España superaba el 1.600.000 (EUROPA PRESS, 2020). En concreto, “el porcentaje de alumnos [...] de primaria que estudia en una segunda lengua optativa se triplica en cinco años”, junto a que “el 44,4% del alumnado de primaria recibió enseñanza bilingüe”, según los datos recogidos en la *Estadística de las Enseñanzas No Universitarias. Enseñanza de Lenguas Extranjeras*, publicada por el Ministerio de Educación y Formación Profesional de España, para el curso 2019-20 (EL PORCENTAJE..., 2021). A este respecto, el enfoque metodológico más extendido en España es el denominado como Aprendizaje Integrado de Contenido y Lengua Extranjera (en adelante AICLE) (CUSTODIO ESPINAR, 2019a).

El éxito de AICLE, como cualquier enfoque educativo, está ligado directamente al papel docente, ya que las competencias de los profesores serán las que influyan más significativamente sobre el desarrollo integral del alumnado en términos de aprendizaje de contenidos, por una parte, y de adquisición de la lengua meta, por otra (PAVÓN VÁZQUEZ; ELLISON, 2013). En relación con esto último, cabe decir que el proceso mediante el cual los profesores adquieren las habilidades necesarias para ejercer docencia AICLE (conocimiento de los contenidos, competencia idiomática, destrezas pedagógicas...) resulta crucial para su quehacer profesional (PAVÓN VÁZQUEZ; LANCASTER; BRETONES CALLEJAS, 2019). Dicho proceso hace referencia a la formación docente, tanto inicial en etapas universitarias (estudios de grado o posgrado) como permanente, es decir, como docentes en activo.

En vista del protagonismo que ha alcanzado AICLE dentro de la enseñanza bilingüe o plurilingüe, por un lado, y del papel que viene ocupando la formación docente de cara a los retos académicos y pedagógicos que implican estos dos tipos de enseñanzas, por otro, se ha aprovechado el presente artículo para analizar a los estudiantes universitarios o maestros en formación docente inicial de educación primaria (6-12 años) (maestros en adelante) respecto a su propia instrucción en AICLE. Estos cursaban la mención cualificadora en Lengua Extranjera/AICLE en alemán, francés o inglés (ROMERO ALFARO; HERRERO ALARCÓN; ZAYAS MARTÍNEZ; RUBIO CUENCA, 2012; ROMERO ALFARO; ZAYAS MARTÍNEZ, 2017), que se oferta en el Grado en Educación Primaria de la Universidad de Cádiz (en adelante UCA), España, durante el curso académico 2020-21. El estudio se realizó tomando como referencia las creencias y opiniones de los maestros respecto a sus conocimientos sobre AICLE y sus habilidades idiomáticas, sobre todo.

Marco teórico contextual

AICLE hace referencia a un enfoque educativo dual que compete a la integración entre contenido y lengua(s) extranjera(s) (COYLE; HOOD; MARSH, 2010). Coyle, Hood y Marsh (2010) sostiene que dicha integración es "una herramienta pedagógica poderosa que tiene como objetivo salvaguardar la materia que se está enseñando, mientras se promueve la lengua meta como vehículo para el aprendizaje". Por tanto, AICLE no tiene como finalidad única enseñar contenidos en una lengua extranjera concreta sino a través de ella (COYLE; HOOD; MARSH, 2010). En otras palabras, los estudiantes tienen acceso a los contenidos curriculares a partir del uso de una lengua extranjera con fines auténticamente comunicativos (SMET; METTEWIE; GALAND; HILIGSMANN; MENSEL, 2018). Por ello, Pavón Vázquez (2011) habla de la sustitución del modelo tradicional centrado en la transmisión de conocimientos por un enfoque metodológico de tipo participativo, tal y como se espera de AICLE.

El proceso mediante el que los docentes asisten a los estudiantes con vistas a adquirir la lengua meta es uno de los mayores beneficios derivados de AICLE (MAHAN, 2022). Esto supone que cuando un docente imparte clase de una asignatura AICLE cualquiera, no pretende conseguir un aprendizaje formal de la lengua meta, sino su adquisición (CENDOYA; DI BIN; PELUFFO, 2008). De este modo, la

lengua adicional tiene cabida en situaciones de uso auténtico, consiguiendo con ello las oportunidades necesarias para adquirirla mediante interacciones activas en el aula (MARSH; MEHISTO; WOLFF; FRIGOLS MARTÍN, 2012).

El docente AICLE

Tal y como se infiere de la definición del enfoque AICLE, son muchas las competencias que debe dominar un docente AICLE. Murray y Christison (2010) señalan que la enseñanza AICLE no requiere solo el dominio de la lengua extranjera a través de la que los docentes imparten los contenidos, ni tampoco solo el conocimiento de la materia *per se*, sino que un docente AICLE debe reunir también una serie de características específicas. El docente AICLE se considera un especialista que ha de reunir tanto el conocimiento como el dominio necesario en distintas áreas (MARSH; MEHISTO; WOLFF; FRIGOLS MARTÍN, 2012; PÉREZ-INVERNÓN; PAVÓN VÁZQUEZ; LORENZO, 2016), a saber: el contenido de las materias que imparte; el nivel requerido en lengua extranjera; la capacidad para enseñar contenidos a través de una lengua distinta a la materna; y el conocimiento de los fundamentos y las características de AICLE con fines de aplicación al aula. Melara Gutiérrez y González López (2013) lo resume personificándolo en los docentes AICLE de educación primaria:

El docente AICLE, 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 AICLE que integre lengua, contenido y estrategias, o la capacidad para seleccionar, adaptar, elaborar y evaluar materiales. (MELARA GUTIÉRREZ; GONZÁLEZ LÓPEZ, 2013, p. 1342).

Tomando esto como referencia, cabe destacar la importancia que requiere para la enseñanza AICLE una formación específica, de modo que los docentes sean capaces de reconocer los requisitos (de conocimiento, idiomáticos y pedagógicos) que implica su profesión dentro del marco de la educación bilingüe y plurilingüe (PÉREZ CAÑADO, 2016). Dichos requisitos guardan una estrecha relación con el significado del término competencia. Para Marsh, Mehisto, Wolff y Frigols Martín (2012), esta se refiere a la capacidad de una persona de hacer frente a problemas reales en distintos contextos y llegar a resolverlos, integrando los conocimientos,

procedimientos y actitudes necesarios para conseguir un resultado satisfactorio. En términos de AICLE, Pérez Cañado (2017) hace referencia a siete competencias:

1. la competencia lingüística supone la capacidad de utilizar indistintamente BICS (*Basic Interpersonal Communication Skills*) y CALP (*Cognitive Academic Language Proficiency*), adaptándose al nivel de la competencia idiomática de los estudiantes;
2. la competencia científica hace referencia a la adquisición y al dominio de los fundamentos teóricos de AICLE;
3. la competencia pedagógica se basa en el uso de las metodologías y las técnicas que se centran en el alumnado, dando importancia a la existencia de entornos y recursos de aprendizaje diversificados (por ejemplo: las TIC) y a una evaluación de carácter integral y formativa;
4. la competencia organizativa se refiere a la capacidad de llevar a cabo una correcta gestión y control de los contenidos de la lección, en base a los principios que caracterizan a AICLE;
5. la competencia interpersonal se aplica a la capacidad de generar en el aula un ambiente donde el alumnado se sienta seguro y motivado para tomar decisiones. Esta atmósfera participativa se consigue mediante el planteamiento de una serie de medidas, como generar rutinas de trabajo en las que se intensifique la colaboración y el trabajo en grupo.
6. la competencia colaborativa, que busca conseguir un ambiente de trabajo en equipo, en el que todos los agentes de la comunidad educativa participan en su labor de una forma coordinada; y
7. la competencia para la reflexión y el desarrollo personal, cuyo propósito es mantener a los docentes actualizados profesionalmente, es decir, informados sobre los nuevos modelos educativos y conocedores sobre las investigaciones acerca de las mejoras que pudieran influir en su labor docente.

Formación docente AICLE

El docente AICLE debe estar formado en distintas áreas de conocimiento para ejercer su profesión de forma competente (PÉREZ-INVERNÓN; PAVÓN VÁZQUEZ; LORENZO, 2016). Resulta indiscutible entonces la importancia de su formación. Coyle, Hood y Marsh (2010) defiende que es en dicha formación donde se encuentra la

clave del éxito o del fracaso de sus capacitaciones profesionales. Por su parte, Custodio Espinar (2019b) afirma que ser docente AICLE implica más que enseñar idiomas, ya que este supone un tipo de enseñanza distinta a la de una lengua extranjera cualquiera, ni tampoco se corresponde con la enseñanza de la lengua materna. En cambio, la formación metodológica en AICLE es un elemento clave para fomentar un aprendizaje que favorezca las capacidades lingüísticas y cognitivas del alumnado (CAMPILLO-FERRER; MIRALLES-MARTÍNEZ; SÁNCHEZ-IBÁÑEZ, 2020).

Pero ¿qué se entiende por formación docente en AICLE? Prieto Molina (2017) sostiene que la formación docente se lleva a cabo de forma modular, empezando por la formación educativa inicial, prosiguiendo con los estudios de postgrado, que tienen un carácter de especialización, e intensificándola y actualizándola durante toda la etapa profesional mediante una formación continua. Igualmente, Prieto Molina (2017) defiende que lo que convierte a un docente en un profesional competente es la combinación del conocimiento teórico y la experiencia práctica.

Mientras que la formación inicial se refiere a la etapa de capacitación universitaria para el ejercicio de la labor docente (SÁNCHEZ PONCE, 2013), el concepto de formación permanente hace referencia al "conjunto de actividades formativas dirigidas a mejorar la preparación científica, técnica, didáctica y profesional del profesorado y de todos aquellos que desarrollan su labor docente o especializada en los centros que imparten las enseñanzas reguladas en la Ley Orgánica 2/2006, de Educación" (QUÉ ES LA FORMACIÓN..., [2011]). Gracias a la formación continua, el docente se mantendrá actualizado, de manera que es capaz de poner en práctica las nuevas estrategias que favorecen la enseñanza de contenidos a través de una lengua extranjera (PRIETO MOLINA, 2017).

Sin embargo, el único requisito común exigido a todas las comunidades autónomas de España para ser docente bilingüe es la disposición certificada de un título en términos de competencia idiomática (CUSTODIO ESPINAR, 2019a). En Andalucía, por ejemplo, según la Orden de 28 de junio de 2011, se requiere un nivel B2 según el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER), mientras que, en otras comunidades autónomas, como Madrid o Navarra, se solicita el nivel C1. De modo que la elección del docente de formarse ante los retos que supone la docencia AICLE es voluntaria. Además, solamente algunas comunidades autónomas

ofrecen en sus grados la oportunidad de formación inicial en AICLE (CUSTODIO ESPINAR, 2019a).

Formación docente inicial en AICLE en la Universidad de Cádiz

La enseñanza AICLE se está extendiendo de forma cada vez más rápida en España debido, sobre todo, a su efectividad como medio para la adquisición de una lengua extranjera de forma natural (MOYA GUIJARRO; RUIZ CORDERO, 2018). El Ministerio de Educación y Formación Profesional publicó en el curso 2018-19 que España contaba con 4.188 centros de educación primaria en los que se ejerce docencia AICLE (ESPAÑA, 2020). Segura Caballero (2019, p. 19) reacciona ante esta situación postulando que “una escuela basada en la enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera ya no es una realidad lejana y que, quizás, en un futuro próximo, no constituya una situación excepcional”. Teniendo en cuenta el aumento de centros bilingües (MARTÍN, 2021), la formación inicial que reciben los futuros docentes AICLE es, por ende, un aspecto clave de esta área (LORENZO, 2019), por ser la formación que se realiza previamente a la labor profesional.

Así, por ejemplo, la UCA es una de las instituciones pioneras que ofrece al alumnado la oportunidad de llevar a cabo una formación inicial AICLE en estudios de grado antes de ingresar en el mundo laboral (UNIVERSIDAD DE CÁDIZ, [2022]). Dicha formación es realizada por quienes cursan la mención cualificadora en Lengua Extranjera/AICLE en el Grado en Educación Primaria, según la Resolución del 4 de abril de 2014 de la UCA. Dicha mención cualificadora ofrece al alumnado la oportunidad de cursar cuatro asignaturas relacionadas con el ámbito de la educación bilingüe, de las que dos están centradas en el enfoque AICLE (UNIVERSIDAD DE CÁDIZ, [2022]). Además, la mención cualificadora permite escoger entre tres lenguas extranjeras: alemán, francés o inglés.

Romero Alfaro y Zayas Martínez (2014) señalan varios motivos que generaron la implantación de esta formación inicial en la UCA. Por un lado, destacan la importancia de ofrecer a los estudiantes la oportunidad de mejorar sus capacidades lingüísticas. Por otro, se encontraba la necesidad de facilitar una formación inicial desde la etapa universitaria de grado, la cual va aparejada a la demanda por parte del sistema de profesionales que puedan ejercer docencia AICLE ante la gran

cantidad de centros bilingües y plurilingües que existen en la actualidad en Andalucía (ESPAÑA, [2022]).

La implementación de asignaturas sobre AICLE en la Facultad de Ciencias de la Educación de la UCA se formalizó tras la aprobación del Plan de Lenguas de Centro (UNIVERSIDAD DE CÁDIZ, 2014) en 2011. Este Plan reúne las estrategias académicas e institucionales que se asocian a los idiomas que se imparten (alemán, francés e inglés) con el objeto de ofrecer al alumnado una educación lingüística de calidad. Este documento se relaciona con el desarrollo de la competencia plurilingüe y pluricultural de los agentes de la comunidad universitaria, teniendo en cuenta el papel que ocupa el conocimiento de idiomas en la formación integral de los individuos (ROMERO ALFARO; ZAYAS MARTÍNEZ, 2014).

Objetivos e hipótesis de investigación

El objetivo de este trabajo es averiguar si el conocimiento sobre el enfoque AICLE y las habilidades idiomáticas adquiridas durante la mención cualificadora en Lengua Extranjera/AICLE (2019-20 y 2020-21) del Grado en Educación Primaria de la UCA por parte de los maestros analizados son suficientes para impartir docencia AICLE según sus propias opiniones. Partiendo de este objetivo general, se establecen tres objetivos específicos:

1. Definir en qué medida el bagaje académico de los maestros repercute sobre su formación docente en AICLE.
2. Concretar el grado de conocimiento de los maestros sobre los fundamentos y las características de AICLE.
3. Determinar si el nivel de competencia de los maestros en lengua extranjera (alemán, francés o inglés) es apropiado para la enseñanza AICLE.

Se plantean cuatro hipótesis de investigación vinculadas con los objetivos presentados:

1. Los maestros se sienten capacitados para impartir docencia AICLE tras haber cursado la mención cualificadora en Lengua Extranjera/AICLE.
2. El bagaje académico de los maestros tiene una repercusión significativa en su formación como docentes AICLE.

3. Los maestros creen disponer del conocimiento suficiente sobre los fundamentos y las características de AICLE.
4. Los maestros tienen un dominio suficiente en lengua extranjera (alemán, francés o inglés) para enseñar materias AICLE.

Metodología

Este estudio se caracteriza por un enfoque de tipo cuantitativo: se recopilan datos numéricos con el objeto de verificar o rebatir las hipótesis de investigación, obteniendo conclusiones en torno a ellas. Asimismo, el alcance de la investigación es descriptivo y correlacional (HERNÁNDEZ SAMPIERI; FERNÁNDEZ COLLADO; BAPTISTA LUCIO, 2014): por una parte, se considera descriptivo ya que se busca conocer, primero, y especificar, después, las características de una muestra concreta, aunque casi censal de maestros. Respecto a lo correlacional, se aspira a conocer la relación existente entre dos variables: maestros y competencias profesionales para ejercer docencia AICLE.

Contexto y participantes

La investigación se desarrolló en la Facultad de Ciencias de la Educación de la UCA. Los informantes conformaban el grupo de estudiantes del último curso (4º) del Grado en Educación Primaria (2020-21). Dicho Grado ofrece la opción de cursar una mención cualificadora (24 *European Credit Transfer and Accumulation System* o ECTS) en los dos últimos cursos académicos (semestres 5-8). Las menciones de Grado consisten en especialidades oficiales que constan de materias y competencias centradas en un ámbito específico. La mención que compete al presente grupo de informantes es Lengua Extranjera/AICLE, que se oferta en tres lenguas extranjeras: alemán, francés e inglés. Quienes hayan optado por esta mención cualificadora tienen la intención de ser maestros especialistas en lengua extranjera. La mención cualificadora está conformada por prácticas de especialidad (*Prácticum II*) y cuatro asignaturas: *AICLE I: Fundamentos y Propuestas Curriculares para el Aula de Primaria* (6 ECTS) y *La Competencia Comunicativa en Lengua Extranjera I* (6 ECTS) (3º curso); y *AICLE II: La Literatura Infantil como Experiencia Plurilingüe* (6 ECTS) y *La Competencia Comunicativa en Lengua Extranjera II* (6 ECTS) (4º curso), para dos sesiones de 1,5 horas/semana por cada asignatura durante un semestre.

La muestra invitada a formar parte de esta investigación ascendió a un total de 34 maestros, perteneciendo todos ellos a la mención cualificadora en Lengua Extranjera/AICLE en su último curso, aunque fueron finalmente 29 (85,29%) los que accedieron a participar. Entre estos, 19 cursaban la mención cualificadora en inglés (62,06%); 9 hacían lo propio en francés (31,03%); y solamente una maestra (3,45%) optaba por el alemán, si bien era la única persona matriculada que cursaba la mención cualificadora en alemán (2020-21). Cabe decir que el motivo por el que esta investigación se realizó solo con maestros de 4º curso se debe a que estos ya habían realizado las dos asignaturas específicas de la mención sobre AICLE, además del periodo de prácticas curriculares de especialidad (*Prácticum I y II*).

Herramienta de investigación

El instrumento de investigación es una adaptación del cuestionario de Cortina-Pérez y Pino Rodríguez (2021) sobre aspectos acerca de la formación académica universitaria de futuros maestros AICLE (ver Anexo). El cuestionario cuenta con un total de 29 preguntas que se agrupan en tres dimensiones: Dimensión A o Bagaje académico, que incluye once preguntas sobre elementos vinculados con la competencia idiomática, por una parte, y la mención cualificadora en Lengua Extranjera/AICLE, por otra; Dimensión B o Conocimientos sobre AICLE, que consta de cinco preguntas que tienen por objeto averiguar el conocimiento que tienen los maestros sobre AICLE (características, beneficios, diferencias con otros enfoques metodológicos...); y Dimensión C o Competencia idiomática para la enseñanza AICLE, que está formada por nueve preguntas sobre la percepción de los maestros sobre sus habilidades lingüísticas con vistas a ejercer en educación bilingüe.

Debido a los aspectos contextuales que diferencian el cuestionario original de la adaptación, se realizaron algunos cambios que no afectan ni a los elementos formales o la estructura ni al objetivo de este:

1. La modificación más extendida compete al uso de las siglas "AICLE" en lugar de "CLIL" (*Content Language Integrated Learning*) en inglés. Este cambio se debe a que el cuestionario original está redactado en inglés, mientras que la adaptación se presentó en español.
2. En la Dimensión A se añadieron, modificaron y suprimieron algunas preguntas:

- a. Las preguntas añadidas involucran a los idiomas de la mención, las acreditaciones oficiales en las lenguas extranjeras de la mención cualificadora y la asistencia en los *Practicum I* y *II* a centros monolingües o bilingües.
 - b. Sobre las preguntas modificadas, el único cambio supuso la sustitución del término "asignatura" por "mención en Lengua Extranjera/AICLE".
 - c. La pregunta eliminada hacía referencia a la facultad a la que asistían los maestros. Esta pregunta fue suprimida, ya que todos los participantes de la presente investigación asistían a la Facultad de Ciencias de la Educación de la UCA.
3. En la Dimensión C, el cambio realizado apunta al concepto "lengua extranjera" en lugar de "lengua inglesa".

Resultados

En esta sección se muestran los resultados obtenidos a partir del cuestionario contestado por los maestros. Los datos se organizan en tres apartados diferentes, que corresponden a las tres dimensiones del cuestionario.

Bagaje académico

En cuanto a la lengua extranjera, se observa que la mayoría de los maestros optan por el inglés (64,28%). Luego, se posiciona el francés, cuyo porcentaje de maestros se corresponde con la mitad de quienes eligieron el inglés (32,14%). El idioma con una menor aceptación es el alemán (3,57%).

Segundo, un aspecto que cambia del 3º al 4º curso del Grado en Educación Primaria es la modalidad de los centros escolares en los que los maestros desarrollaron sus prácticas curriculares. Mientras que para el *Practicum I* (3º curso) el volumen de maestros que asistieron a centros bilingües es menor (35,71%) que el del número de quienes acudieron a centros monolingües (64,29%), para el *Practicum II* (4º curso) sucede lo contrario: aquí predomina el número de maestros que realizaron las prácticas curriculares en colegios bilingües (60,71%) frente a centros monolingües (39,29%):

Tabla 1 – Asistencia a centros durante las prácticas curriculares (%)

Centros	Practicum I		Practicum II	
	Monolingüe	Bilingüe	Monolingüe	Bilingüe
Alemán	0,00	100,00	0,00	100,00
Francés	77,77	22,22	33,33	66,66
Inglés	61,11	38,88	55,55	44,44
	64,29	35,71	39,29	60,71

Fuente: Los autores (2021).

En tercer lugar, en el momento de responder al cuestionario, los maestros consideraban que su nivel de competencia idiomática era superior al que certificaban sus respectivas acreditaciones. Así, un 78,47% disponía de una acreditación oficial en sus respectivas lenguas extranjeras de mención cualificadora, mientras que un 21,43% no disponía de ella. El nivel acreditado más frecuente es el B1 (46,43%), seguido del B2 (25,00%) y del C1 (7,14%), respectivamente, no habiendo maestros acreditados con un nivel C2. No obstante, el porcentaje de maestros que creía poseer un nivel B2 o C1 (27,77%), con independencia de su certificación, revela como un número significativo de ellos considera que su nivel idiomático se encuentra por encima de sus acreditaciones oficiales:

Tabla 2 - Acreditación oficial y autoevaluación del nivel lingüístico (%)

	Acreditación oficial					Autoevaluación			
	B1	B2	C1	C2	No	B1	B2	C1	C2
Alemán	100,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	100,00	0,00	0,00
Francés	44,44	22,22	0,00	0,00	33,33	55,55	44,44	0,00	0,00
Inglés	44,44	22,22	0,00	0,00	16,66	27,77	44,44	27,77	0,00
	46,43	25,00	7,14	0,00	21,43	31,71	46,43	17,86	0,00

Fuente: Los autores (2021).

Sobre el número de lenguas extranjeras que forman parte del repertorio habitual de los maestros, la mayoría sostiene que utilizan habitualmente dos idiomas (71,43%). Concretamente, un 25,00% sabe tres lenguas, mientras que un 3,57% afirma dominar cuatro lenguas. A este respecto, la maestra de alemán es la que más lenguas extranjeras utiliza con cuatro. Entre los maestros de francés, es mayor el porcentaje de quienes utilizan tres lenguas (66,6%) que el de aquellos que emplean dos (33,33%). Sin embargo, el porcentaje de maestros de inglés que utilizan dos lenguas (94,44%) es muy superior al porcentaje de los que emplean tres (5,55%).

Quinto, entre los maestros predominan quienes han estudiado en colegios monolingües (64,28%) frente a aquellos otros que han asistido a centros bilingües

(35,72%). Al desglosar los resultados por lenguas extranjeras, se repite la misma tendencia: la maestra de alemán no ha estudiado en un centro bilingüe, mientras que en el grupo de francés prevalecen quienes estudiaron en centros monolingües sobre los que han asistido a centros bilingües, al igual que sucede para los maestros de inglés:

Tabla 3 - Mejora de habilidades lingüísticas y pedagógicas (%)

	Habilidades lingüísticas				Habilidades pedagógicas			
	Sí	Un poco	Dudas	No	Sí	Un poco	Dudas	No
Alemán	100,00	0,00	0,00	0,00	100	0,00	0,00	0,00
Francés	77,77	11,11	0,00	11,11	66,66	1,11	0,00	22,22
Inglés	72,22	11,11	0,00	16,66	77,77	5,55	11,11	5,55
	75,00	10,71	0,00	14,29	75,00	10,71	7,14	7,14

Fuente: Los autores (2021).

Por último, al preguntar a los maestros sobre el desarrollo de las habilidades lingüísticas y pedagógicas tras cursar las asignaturas de la mención cualificadora de Lengua Extranjera/AICLE, se obtuvieron respuestas que reflejan opiniones positivas. Por un lado, en relación con las habilidades lingüísticas, predomina el porcentaje de maestros (71,43%) que confirmaron haberlas mejorado. No obstante, el 13,54% sostiene que sus habilidades idiomáticas habían mejorado solo ligeramente. En cambio, 14,29% aseguran que no había experimentado mejoría alguna. Por otro lado, sobre las habilidades pedagógicas, se observa que un porcentaje importante de maestros (75,00%) atestigua haberlas desarrollado; los maestros que creen haberlas mejorado ligeramente representan un 10,71%; y el porcentaje de maestros que entienden que no han mejorado en este sentido se sitúa en última posición (7,14%):

Conocimientos sobre AICLE

Tras el análisis de las respuestas de los maestros sobre sus conocimientos, cabe destacar que estos conocen con detalle las características del enfoque AICLE (3.5). En concreto, la maestra de alemán es la que presenta la media más alta (3.80). Después se sitúa el grupo de inglés (3.58), siendo los maestros de francés quienes muestran la media más baja (3.28). Por otro lado, la cuestión que presenta el valor medio más bajo hace referencia a las características de los distintos tipos de AICLE (2.64). Además de ser la pregunta con la media más baja de la Dimensión B, también lo es dentro de todo el conjunto del cuestionario. En este caso, la maestra de alemán

es la que ha presentado el valor medio más bajo (1.0), seguida del grupo de francés (2.44) y de los maestros de inglés (2.83).

Las respuestas correspondientes a los conocimientos de los maestros sobre la relación o las diferencias entre AICLE y otros enfoques metodológicos basados en la integración entre contenido y lengua extranjera refleja un valor positivo (3.89). En esta línea, las respuestas vinculadas con la capacidad de los maestros de poner en práctica los elementos clave de AICLE, también evidencia un valor alto (3.75). Al clasificar por lenguas extranjeras la primera de las dos cuestiones señaladas arriba, la maestra de alemán es la que presenta un valor medio mayor (5), seguida del grupo de inglés (3.94) y del de francés (3.66), respectivamente. Sobre la segunda cuestión, el orden de los grupos de maestros clasificados por idiomas es el mismo: alemán, francés e inglés.

Por último, los valores medios relacionados con las respuestas de los maestros sobre los beneficios y las creencias equivocadas acerca de AICLE revelan un conocimiento eficiente (3.96 y 3.25, respectivamente), siendo el promedio correspondiente a los beneficios de AICLE el más alto de la Dimensión C. En el caso de estas dos preguntas, la disposición de los grupos de maestros ordenados según el valor medio más alto es inglés (4.05), alemán (4.00) y francés (3.77):

Tabla 5 - Conocimientos sobre AICLE

Conocimiento AICLE	Alemán	Francés	Inglés	
Relación/Diferencias entre AICLE y otros enfoques metodológicos centrados en lengua y contenido	5,00	3,66	3,94	3,89
Distintos tipos de AICLE	1,00	2,44	2,83	2,64
Puesta en práctica de elementos AICLE	4,00	3,55	3,83	3,75
Beneficios	4,00	3,77	4,05	3,96
Prejuicios	5,00	3,00	3,27	3,25

Fuente: Los autores (2021).

Competencia idiomática para la enseñanza AICLE

Tras obtener las respuestas sobre cómo los maestros manejarían las respectivas lenguas extranjeras en distintas situaciones si ejercieran como docentes AICLE, se infiere que serían capaces de defenderse con sus habilidades idiomáticas actuales (3.94). La maestra de alemán es la que presenta la media más alta (4.77), mientras que los grupos de inglés (3.76) y francés (3.74) muestran valores medios parecidos.

La media obtenida sobre la habilidad idiomática de los maestros de emplear registros sociales contemporáneos es 3,54. Además, los resultados sobre sus habilidades para ajustar el registro comunicativo a las demandas de cualquier contexto presentan una misma media (3,54). En relación con esto, la maestra de alemán es la que ha obtenido el valor medio más alto (5,00), mientras que los estudiantes de inglés (3,50) se sitúan por delante de los de francés (3,44) respecto a la primera pregunta, mientras que, para la segunda cuestión, las posiciones de los dos grupos se invierten: francés (3,66) e inglés (3,38).

En otro orden de cosas, la capacidad de los maestros para leer textos conceptuales y otros materiales en lengua extranjera presenta un promedio de 4,11. En concreto, la maestra de alemán es la que aporta la media más alta (5,00), seguida del grupo de estudiantes de inglés (4,11) y de francés (4,00).

La media resultante de las respuestas relativas a la capacidad de los maestros para utilizar terminología específica y estructuras sintácticas adecuadas en lengua extranjera es 3,57. Esta cuestión, junto a la que pregunta por su habilidad para emplear las lenguas extranjeras para hablar de forma exploratoria, acumulativa, disputacional, representativa, crítica o meta, son las que obtuvieron las medias más bajas en la Dimensión C (3,57 y 3,32). La maestra de alemán es la que presenta unas medias más elevadas (4,00 y 5,00), seguida del grupo de estudiantes de inglés (3,50 y 3,27) y los de francés (3,66 y 3,22), respectivamente.

En cuanto a la elaboración de conceptos en lengua extranjera, los maestros presentan un valor medio general de 3,68. Una vez más, la maestra de alemán es la que presenta una media más alta (4,00), seguida del grupo de francés (3,77) y del de inglés (3,61).

Otra de las preguntas del cuestionario agrupa distintos aspectos que giran en torno al uso de la lengua extranjera para gestionar la metodología de aula. Los aspectos cuyas medias presentan los valores más altos (4,21) hacen referencia a la capacidad de gestionar el funcionamiento de grupo y dar instrucciones. Las siguientes capacidades apuntan a la mejora de la comunicación y la gestión de interacciones (4,14). La gestión de tiempos y de ruidos en clase son los siguientes elementos con mayor puntuación (4,11). Finalmente, la capacidad que obtuvo el promedio más bajo es la gestión del trabajo cooperativo (4,07). Si se engloban todos estos aspectos, la maestra de alemán continúa presentando la media más alta (5,00),

seguida de los maestros de inglés (4.20) y de los de francés (3.91). Por otro lado, la media más alta de esta dimensión (4,25) corresponde a la habilidad de utilizar la lengua extranjera como herramienta de enseñanza mediante el uso de distintos tipos de registro, ritmo, tono y volumen. El orden de los grupos de maestros por lengua extranjera es alemán (5.00), inglés (4.27) y francés (4.11), según sus valoraciones medias.

Tabla 6 - Habilidades pedagógicas para ejercer docencia AICLE

	Alemán	Francés	Inglés	
Empleo de registros sociales contemporáneos	5,00	3,44	3,50	3,54
Ajuste de registros comunicativos (sociales y académicos) a las demandas de cualquier contexto	5,00	3,66	3,38	3,54
Lectura de textos conceptuales y otros materiales en lengua extranjera	5,00	4,00	4,11	4,11
Uso de terminología específica del área en cuestión y estructuras sintácticas adecuadas en lengua extranjera	4,00	3,66	3,50	3,57
Elaboración de conceptos en lengua extranjera	4,00	3,77	3,61	3,68
Cuestiones metodológicas de clase	5,00	3,91	4,20	4,14
Uso oral de la lengua extranjera como herramienta de enseñanza mediante el uso de distintos tipos de registro, ritmo, tono y volumen	5,00	4,11	4,27	4,25
Uso oral de la lengua para explicar, presentar información, dar aclaraciones, comprobar el nivel de comprensión de tu alumnado y conocer su percepción sobre las dificultades	5,00	3,88	4,05	4,04
Uso oral de la lengua para para hablar de forma exploratoria, acumulativa, disputacional, representativa, crítica o meta	5,00	3,22	3,27	3,32

Fuente: Los autores (2021).

La última cuestión de la Dimensión C corresponde al uso de la lengua extranjera para explicar, presentar información, dar aclaraciones, comprobar el nivel de comprensión del alumnado y conocer su percepción sobre las dificultades. Esta pregunta presenta un promedio de 4.04, siendo el orden de los grupos por lengua extranjera según el valor media de las respuestas el siguiente: alemán (5.00), inglés (4.05) y francés (3.88).

Discusión

Escasos conocimientos sobre AICLE

Los datos revelan que los maestros perciben como adecuados sus conocimientos teóricos sobre AICLE con vistas a ejercer en el ámbito profesional. Esto

guarda una estrecha relación con el estudio de Cortina-Pérez y Pino Rodríguez (2021), donde los participantes también creían disponer de conocimientos teóricos suficientes sobre AICLE. Sin embargo, estudios como el de Custodio Espinar (2019b) reclaman que la formación inicial del profesorado AICLE resulta insuficiente para enfrentarse a los modelos educativos bilingües actuales. Por tanto, cabe la posibilidad de sugerir que, tal vez, los maestros sitúan sus conocimientos por encima de lo que verdaderamente dominan, lo que pudiera condicionar su futura labor profesional (PAVIÉ, 2011). La insuficiencia señalada por Custodio Espinar (2019b) respecto a la formación inicial podría justificarse a partir del número de ECTS dedicados a asignaturas específicas sobre AICLE de la mención cualificadora en Lengua Extranjera/AICLE. A este respecto, Maya Retamar y Luengo González (2015) analizaron los ECTS de sesenta titulaciones del Grado Educación Primaria en universidades públicas y privadas españolas en materia de lengua extranjera, situándose entre cero y 18 ECTS. De modo que la formación específica en estudios de grado en España para hacer frente a la realidad educativa de los colegios bilingües resultaría inicialmente escasa.

Morton (2016) sostiene que la formación docente para el conocimiento pedagógico de enfoques de educación bilingüe es un desafío de calado. En esta línea, Segura Caballero (2019) analizó los programas bilingües de educación primaria en Andalucía. Los docentes que participaron en este trabajo consideran que, a pesar de conocer AICLE, no recibieron una formación inicial competente, a lo que se añade la necesidad de una formación permanente. Gutiérrez Gamboa y Custodio Espinar (2021) dejan entrever que la principal causa de que más de la mitad de los docentes en servicio no cuentan con formación sobre el enfoque AICLE es que el único requisito se limita a la obtención de una acreditación idiomática. Cabe preguntarse entonces que, si los docentes en activo consideran que no fueron suficientemente entrenados durante sus estudios de grado, ¿cómo es posible que los participantes en esta investigación confirman un grado de seguridad tan alto respecto a su conocimiento sobre AICLE?

Por último, conviene poner el foco de atención también sobre la necesidad de llevar los conocimientos teóricos adquiridos durante la formación inicial a la práctica docente. Como indica Prieto Molina (2017), AICLE requiere saber enseñar, evitando con ello que los conocimientos teóricos se conviertan en previsiones irreales.

Asimismo, el perfil del docente AICLE requiere la aplicación de una serie de competencias (lingüística, científica, pedagógica...) (PÉREZ CAÑADO, 2017), que han de poder desarrollarse para llevar a cabo la labor docente en materia AICLE de forma satisfactoria (PÉREZ TORRES, 2009). En estudios como los de Pérez Cañado (2015) y Bote Santos (2016) se expone cómo la formación inicial docente resulta insuficiente con vistas a gestionar una clase AICLE y cumplir con los objetivos que persigue la enseñanza bilingüe.

Habilidades idiomáticas insuficientes para la docencia AICLE

En voz de los propios maestros, se infiere que sus habilidades idiomáticas son suficientes para impartir docencia AICLE. Además, su percepción de la competencia lingüística es más positiva que la de sus habilidades didácticas. Sin embargo, si cotejamos estos resultados con los de otras investigaciones, se aprecian diferencias significativas. El estudio de Cortina-Pérez y Pino Rodríguez (2021) en la Universidad de Granada, Andalucía (España), revela como los informantes poseen un nivel en lengua extranjera por debajo del exigido por las autoridades educativas para ejercer en el sector público (B2, según el MCER). En este sentido, Pérez Cañado (2018) asegura que el conocimiento idiomático es uno de los principales factores clave para un docente AICLE. La misma Pérez Cañado (2015), según los resultados del proyecto *NALTT: Needs Analysis of Language Teacher Training*, también confirma como los docentes AICLE en formación inicial presentan deficiencias importantes en torno a sus competencias lingüísticas y culturales. Otros trabajos como los de Pérez Cañado (2015), Custodio Espinar (2019a), Segura Caballero (2019) y Cortina-Pérez y Pino Rodríguez (2021) concluyen que las capacidades lingüísticas, por una parte, y didácticas, por otra, de los maestros en formación inicial resultan insuficientes *a priori*.

Por su parte, la investigación de Lorenzo (2019), que es precisamente el último estudio encargado por la Consejería de Educación de Andalucía dedicado a docentes de educación bilingüe en activo, reconoce una situación que guarda relación con lo expuesto arriba. Este trabajo se llevó a cabo en distintos centros bilingües andaluces, teniendo como objetivo principal reconocer la realidad educativa (desafíos, logros, mejoras y fortalezas) de dichos centros de primaria y secundaria. Los resultados muestran como los maestros en activo son conscientes de no tener una competencia lingüística suficiente. Su falta de conocimiento se justifica

en el estudio a partir de la falta de actualización lingüística, entre los motivos de mayor peso. En consecuencia, estudios como el de Lorenzo (2019) insisten en la necesidad de fomentar la enseñanza permanente en la profesión docente AICLE.

Si comparamos el hecho de que los propios maestros en activo reconocen no disponer de las habilidades idiomáticas suficientes para ejercer satisfactoriamente en educación bilingüe con las opiniones de los maestros del presente estudio, se puede concluir que estos pensamientos carecen en cierta medida de realismo. Resulta cuestionable que los docentes se sientan tan seguros sobre su competencia lingüística, teniendo como referencias estudios actuales sobre maestros en formación inicial (CORTINA-PÉREZ; PINO RODRÍGUEZ, 2021) y en activo (LORENZO, 2019). Se puede concluir que los informantes de este estudio no son conscientes de su competencia lingüística real en términos de dominio idiomático para ejercer docencia AICLE: la titulación que predomina es el nivel B1 del MCER (46,43%), donde solo el 25,00% dispone de un nivel B2, que marca el límite inferior para ejercer como docente bilingüe en Andalucía. Partiendo de que los niveles por debajo del nivel C1 son insuficientes para ejercer en educación bilingüe (LORENZO, 2019), el hecho que solo el 7,14% tiene dicho nivel acreditado es inicialmente insuficiente. Resulta llamativo también que un 21,43% no dispone todavía de acreditación idiomática oficial.

En otro orden de cosas, se analizaron las creencias de los propios participantes sobre su nivel idiomático con independencia de las acreditaciones ya obtenidas. Los datos revelan que los maestros consideran, para la mayoría de los casos, que sus niveles de dominio idiomático en las respectivas lenguas extranjeras se sitúan por encima de las respectivas acreditaciones oficiales. En consecuencia, es posible que las valoraciones de los participantes se encuentren alejadas de sus respectivos estadios actuales de conocimiento idiomático.

Para finalizar, al analizar los resultados de la Dimensión C por idioma, se observa cómo la estudiante de alemán es la que dispone de la competencia lingüística más desarrollada para ejercer docencia AICLE. Por su parte, los estudiantes de inglés se sitúan en segunda posición, mientras que los de francés se autoevalúan con los valores más bajos. Segura Caballero (2019) sostiene que el alemán está menos presente en nuestros contextos profesionales y sociales que otros idiomas como el inglés o el francés, además de que también resulta menos accesible. Apunta también

a la desventaja con la que cuentan quienes aprenden alemán, ya que la formación extracurricular es más escasa que la ofertada para inglés, sobre todo, y francés. Al relacionar esta situación con la presente investigación, se puede concluir que, tal vez, el hecho de que un individuo tenga menos accesibilidad a posibilidades de aprendizaje de un idioma sea un factor que influya en su formación (SEGURA CABALLERO, 2019). Bilbao (2017) defiende que cuando una persona adquiere una lengua desinteresadamente o con el objeto de lograr un fin en los diferentes ámbitos de su vida personal o profesional, se posiciona involuntariamente más receptivo a experimentar con dicha lengua.

En resumen, tras el análisis de los datos expuestos en la presente investigación y su cotejo con otros estudios previos se observa que, a pesar de que los participantes consideran suficientes sus conocimientos y competencias para ejercer docencia AICLE, su entrenamiento debería intensificarse durante las fases formativas iniciales, ya que pudiera resultar insuficiente para hacer frente a la realidad de las aulas de enseñanza bilingüe. Asimismo, se observa que los propósitos individuales que giran en torno al aprendizaje de una lengua extranjera parecen influir decididamente, tal y como se ilustra con el ejemplo de la maestra de alemán.

Conclusión

Esta investigación concluye que los maestros AICLE analizados consideran que sus competencias para ejercer docencia bilingüe son suficientes. No obstante, estudios como los de Pérez Cañado (2016), Lorenzo (2019) y Cortina-Pérez y Pino Rodríguez (2021), entre los más significativos dentro del contexto educativo andaluz, insisten en que el conocimiento y las competencias adquiridas durante los estudios de posgrado son insuficientes para hacer frente a la realidad de los centros educativos bilingües. Esto deja entrever la necesidad de ajustar los programas docentes en educación terciaria a las necesidades reales de los maestros de educación bilingües y ofrecerles las oportunidades para una formación continua y de calidad durante su ejercicio profesional.

En lo que compete al objetivo específico 1, se confirma que el bagaje académico de los maestros tiene repercusión sobre su proceso de formación como maestros AICLE. Esto se debe a que, a partir de hechos como la asistencia de los maestros a centros bilingües o los procesos de obtención de certificaciones

idiomáticas, por ejemplo, han influido en su formación para la docencia AICLE. Respecto al objetivo específico 2, se observa que, a pesar de que los maestros han comenzado a adquirir conocimientos sobre educación bilingüe a partir de cursar la mención cualificadora en Lengua Extranjera/AICLE, dichos conocimientos deben poder ampliarse a través de una formación permanente. Sobre el objetivo específico 3, cabe destacar que, por más que los maestros consideran que cuentan con habilidades idiomáticas suficientes para impartir docencia AICLE, dichas habilidades se encuentran por debajo de lo solicitado: la mayoría de los maestros cuentan con un nivel menor de lo que exigen las autoridades en Andalucía (B2, según el MCER) y de lo que se considera idóneo para ser docente bilingüe (C1).

Por último, se proponen dos posibles líneas de investigación futuras a partir de las conclusiones alcanzadas: primero, analizar las opiniones del alumnado perteneciente a otras universidades con el objeto de contrastar el conocimiento y las competencias adquiridas por los maestros en formación inicial en cada institución, continuando la labor iniciada por Cortina-Pérez y Andúgar (2021). En segundo lugar, cabría la posibilidad de hacer un seguimiento de los maestros una vez hayan comenzado a ejercer, para comprobar si sus creencias eran válidas o si carecían de realismo. Además, esta investigación presenta una serie de limitaciones: la primera ha sido la falta de participación de todos los maestros que hubieran conformado la población censal para las tres lenguas extranjeras. La segunda limitación es que solo una maestra cursaba la mención cualificadora en Lengua Extranjera/AICLE por alemán. La tercera limitación supuso que, a pesar de que existen estudios dentro de la literatura especializada vinculados con la formación inicial docente AICLE, no existen demasiados trabajos específicos, sobre todo si conjugan más de una lengua extranjera.

Referencias

- AREA, M.; BELÉN SANNICOLÁS, M.; BORRÁS, J. F. Webinar como estrategia de formación online: descripción y análisis de una experiencia. *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, [S. l.], v. 13, n. 1, p. 11-23, 2014. Disponible en: <https://core.ac.uk/download/pdf/72044874.pdf>. Acceso en: 4 abr. 2022.
- BILBAO, C. E. ¿Cómo el interés y la motivación influyen en el aprendizaje de una lengua extranjera?. *Revista Interamericana de Investigación, Educación y Pedagogía*, [S. l.], v. 10, n. 2, p. 25-36, 2017.
- BOTE SANTOS, M. Á. *Análisis de la metodología AICLE como medio de aprendizaje de una lengua extranjera*. 2016. 53 f. Trabajo de fin de grado (Grado de Educación Primaria) - Facultad de Educación, Universidad de Extremadura, Extremadura, 2016. Disponible en: https://dehesa.unex.es/bitstream/10662/5053/1/TFGUEX_2016_Bote_Santos.pdf. Acceso en: 15 mar. 2022.
- CAMPILLO-FERRER, J. M.; MIRALLES-MARTÍNEZ, P.; SÁNCHEZ-IBÁÑEZ, R. CLIL teachers' views on cognitive development in primary education. *Palgrave Commun*, [S. l.], v. 6, n. 97, 2020. DOI: <https://doi.org/10.1057/s41599-020-0480-x>. Disponible en: <https://www.nature.com/articles/s41599-020-0480-x>. Acceso en: 15 mar. 2022.
- CENDOYA, A. M.; DI BIN, V.; PELUFFO, M. V. AICLE: aprendizaje integrado de contenidos y lenguas extranjeras o CLIL (Content and Language Integrated Learning). *Puertas Abiertas*, [S. l.], v. 4, n. 4, p. 65-68, 2008. Disponible en: https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.4558/pr.4558.pdf. Acceso en: 15 mar. 2022.
- COMISIÓN EUROPEA. *Europa 2020: una estrategia para un crecimiento inteligente, sostenible e integrador*. Bruselas: Comisión Europea, 2020. Disponible en: <https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2010:2020:FIN:ES:PDF>. Acceso en: 4 abr. 2022.
- CORTINA-PÉREZ, B.; ANDÚGAR, A. Teaching EFL at spanish preschools: a comparative analysis from two different teachers' perspectives. *Research Papers in Language Teaching and Learning*, [S. l.], v. 11, n. 1, p. 30-52. Disponible en: <https://rpltl.eap.gr/previous-issues/volume-11-february-2021/table-of-contents?view=article&id=736:teaching-efl-at-spanish-preschools-a-comparative-analysis-from-two-different-teachers-perspectives-pp-30-52-beatriz-cortina-perez-ana-andugar&catid=24>. Acceso en: 22 mar. 2023.
- CORTINA-PÉREZ, B.; PINO RODRÍGUEZ, A. M. Analysing CLIL teacher competences in pre-service preschool education. A case study at the University of Granada. *European Journal of Teacher Education*, Abingdon, v. 45, n. 3, p. 1-19, 2021. DOI: <https://doi.org/10.1080/02619768.2021.1890021>. Disponible en: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/02619768.2021.1890021>. Acceso en: 4 abr. 2022.

COYLE, D. CLIL-A pedagogical approach from the European perspective. In: HORNBERGER, N. H. (ed.). *Encyclopedia of language and education*. New York: Springer, 2008. p. 97-112. DOI: <http://dx.doi.org/10.1007/978-0-387-30424-3>. Disponible en: <https://link.springer.com/referencework/10.1007/978-0-387-30424-3>. Acceso en: 4 abr. 2022.

COYLE, D.; HOOD, P.; MARSH, D. *CLIL: Content and Language Integrated Learning*. Cambridge: Cambridge University Press, 2010.

CUMMINS, J. BICS and CALP. In: BYRAM, M. (ed.). *Encyclopedia of language teaching and learning*. Londres: Routledge, 2000. p. 76-79.

CUSTODIO ESPINAR, M. CLIL teacher education in Spain. In: TSUCHIYA, K.; PÉREZ MURILLO, M. D. (ed.). *Content and language integrated learning in spanish and japanese contexts: policy, practice and pedagogy*. Cham: Palgrave Macmillan, 2019a. p. 313-337. DOI: https://doi.org/10.1007/978-3-030-27443-6_13. Disponible en: https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-3-030-27443-6_13. Acceso en: 4 abr. 2022.

CUSTODIO ESPINAR, M. *Los principios metodológicos AICLE (Aprendizaje Integrado de Contenido y Lengua) en las programaciones docentes del Programa Bilingüe de la Comunidad de Madrid: un estudio empírico*. 2019. 748 f. Tesis (Doctoral) - Facultad de Educación, Universidad Complutense de Madrid, Madrid, 2019b. Disponible en: <https://eprints.ucm.es/id/eprint/55485/>. Acceso en: 2 abr. 2022.

CUSTODIO ESPINAR, M.; GARCÍA-RAMOS, J. M. Medida de la competencia para programar AICLE y diagnóstico de las necesidades de formación docente. *Bordón Revista de Pedagogía*, Madrid, v. 72, n. 1, p. 31-48, 2019. DOI: <https://doi.org/10.13042/Bordon.2019.72250>. Disponible en: <https://recyt.fecyt.es/index.php/BORDON/article/view/72250>. Acceso en: 25 mar. 2022.

DÖRNYEI, Z. Motivation in second and foreign language learning. *Language Teaching*, [Cambridge], v. 31, n. 3, p. 117-135, 1998. DOI: <https://doi.org/10.1017/S026144480001315X>. Acceso en: 25 mar. 2022.

EL PORCENTAJE de alumnos y alumnas de primaria que estudia en una segunda lengua optativa se triplica en cinco años. *La Moncloa*, Madrid, 21 mayo 2021. Disponible en: <https://www.lamoncloa.gob.es/serviciosdeprensa/notasprensa/educacion/Paginas/2021/310521-alumnos-primaria.aspx>. Acceso en: 25 mar. 2022.

ESPAÑA. Consejería de Educación y Deporte. *Relación de centros bilingües y plurilingües curso 21-22*. Madrid: Dirección General de Ordenación y Evaluación, [2022]. Disponible en: <https://www.juntadeandalucia.es/educacion/portals/web/plurilinguismo/centros-bilingues>. Acceso en: 4 abr. 2022.

ESPAÑA. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Casi el 42% de los alumnos de Primaria recibió enseñanza bilingüe en 2018-2019. *Ministerio de Educación, Cultura y*

Deporte, Madrid, 15 mayo 2020. Disponible en: <https://www.educacionyfp.gob.es/prensa/actualidad/2020/05/20200512-estadisticalenguas.html>. Acceso en: 6 abr. 2022.

EUROPA PRESS. Más de millón y medio de estudiantes de primaria recibieron enseñanza bilingüe en España en el curso 2018-2019. *Europa Press*, [Madrid], 12 mayo 2020. Disponible en: <https://www.europapress.es/sociedad/educacion-00468/noticia-mas-millon-medio-estudiantes-primaria-recibieron-ensenanza-bilingue-espana-curso-2018-2019-20200512130637.html>. Acceso en: 6 abr. 2022.

GUTIÉRREZ GAMBOA, M.; CUSTODIO ESPINAR, M. CLIL teacher's initial education: a study of undergraduate and postgraduate student teachers. *Encuentro: Revista del Departamento de Filología Moderna*, [Madrid], v. 29, p. 104-119, 2021. DOI: <https://doi.org/10.37536/ej.2021.29.1927>. Disponible en: <https://erevistas.publicaciones.uah.es/ojs/index.php/encuentro/article/view/1927>. Acceso en: 10 abr. 2022.

HERNÁNDEZ SAMPIERI, R.; FERNÁNDEZ COLLADO, C.; BAPTISTA LUCIO, M. del P. *Metodología de la Investigación*. 6. ed. México: McGraw-Hill, 2014.
JENKINS, J. *Global englishes*. 3rd ed. Londres: Routledge, 2015.

LORENZO, F. (ed.). *Educación bilingüe en Andalucía: informe de gestión, competencias y organización*. Andalucía: Agencia Andaluza de Evaluación Educativa, 2019.

MAHAN, K. R. The comprehending teacher: scaffolding in content and language integrated learning (CLIL). *The Language Learning Journal*, [S. l.], v. 50, n. 1, p. 74-88, 2022. DOI: <https://doi.org/10.1080/09571736.2019.1705879>. Disponible en: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/09571736.2019.1705879>. Acceso en: 15 mar. 2023.

MARSH, D.; MEHISTO, P.; WOLFF, D.; FRIGOLS MARTÍN, M. J. *European framework for CLIL teacher education: a framework for the professional development of CLIL teachers*. [Vienna]: European Centre for Modern Languages, 2012.

MARTÍN, J. La enseñanza bilingüe, a examen: una "chapuza" para unos y "plus" formativo para otro. *RTVE*, [Madrid], 4 sep. 2021. Disponible en: <https://www.rtve.es/noticias/20210904/colegios-bilingues-analisis-funcionamiento-expertos/2157041.shtml>. Acceso en: 4 abr. 2022.

MAYA RETAMAR, G. de la; LUENGO GONZÁLEZ, R. Teacher training programs and development of plurilingual competence. In: MARSH, D.; PÉREZ CAÑADO, M. L.; RÁEZ PADILLA, J. (ed.). *CLIL in action: voices from the classroom*. Newcastle: Cambridge Scholars Publishing, 2015. p. 114-129.

MELARA GUTIÉRREZ, F.; GONZÁLEZ LÓPEZ, I. Diseñando el perfil competencial del docente de educación primaria especializado en enseñanza AICLE (Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras). In: CARDONA-MOLTÓ, M. C.; CHINER SANZ, E.; GINER GOMIS, A. (coord.). *Investigación e innovación educativa al servicio de instituciones y comunidades globales, plurales y diversas: actas del XVI*

Congreso Nacional. Alicante: [AIDIPE], 2013. p. 1336-1344. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=528697>. Acceso en: 25 mar. 2022.

MORTON, T. Being a language teacher in the content classroom: teacher identity and content and language integrated learning (CLIL). In: PREECE, S. (ed.). *The Routledge handbook of language and identity*. Londres: Routledge, 2016. p. 382-395.

MOYA, O. C. Estrategias lingüísticas en la enseñanza del español por contenidos. In: BORRELL, S.; BLECUA FALGUERAS, B.; CROUS, B.; SIERRA, F. (ed.). *Plurilingüismo y enseñanza de ele en contextos multiculturales: XXIII Congreso Internacional ASELE*. Madrid: ASELE, 2013. p. 304-310.

MOYA GUIJARRO, A. J.; RUIZ CORDERO, M. B. Un estudio sobre la diferencia de nivel de competencia lingüística entre alumnos pertenecientes a centros bilingües y no bilingües en la comunidad autónoma de Castilla-La Mancha (España). *Estudios Filológicos*, Valdivia, v. 62, p. 269-288, 2018. DOI: <https://doi.org/10.4067/S0071-17132018000200269>. Disponible en: https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0071-17132018000200269&lng=en&nrm=iso&tlng=en. Acceso en: 31 mar. 2022.

MUÑOZ, C. CLIL: some thoughts on its psycholinguistic principles. In: LORENZO, F.; CASAL MADINABEITIA, S.; ALBA QUIÑONES, V.; MOORE, P. (ed.). *Models and practice in CLIL: volumen monográfico de la Revista Española de Lingüística Aplicada (RESLA)*. [Valencia: Asociación Española de Lingüística Aplicada], 2007. p. 17-26.

OLMEDA, G. J.; GUILLÉN, M. T. F.; GONZÁLEZ, R. La formación inicial de los maestros de educación primaria en el contexto de la enseñanza bilingüe en lengua extranjera. *Bordón: Revista de Pedagogía*, Madrid, v. 68, n. 2, p. 121-135, 2016.

PAVIÉ, A. Formación docente: hacia una definición del concepto de competencia profesional docente. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, Zaragoza, v. 14, n. 1, p. 67-80, 2011. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=217017192006>. Acceso en: 30 mar. 2022.

PAVÓN VÁZQUEZ, V. Principios teóricos y prácticos para la implantación de un modelo AICLE. e-CO: Revista Digital de Educación y Formación del Profesorado, [S. l.], n. 8, p. 1-13, 2011. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6425724>. Acceso en: 31 mar. 2022.

PAVÓN VÁZQUEZ, V.; ELLISON, M. Examining teacher roles and competences in Content and Language Integrated Learning (CLIL). *Linguarum Arena*, Porto, v. 4, p. 65-78, 2013. Disponible en: <https://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/12007.pdf>. Acceso en:

PAVÓN VÁZQUEZ, V.; LANCASTER, N.; BRETONES CALLEJAS, C. Keys issues in developing teachers' competences for CLIL in Andalusia: training, mobility, and coordination. *The Language Learning Journal*, [S. l.], v. 48, n. 1, p. 1-18, 2019. DOI: <https://doi.org/10.1080/09571736.2019.1642940>. Disponible en:

<https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/09571736.2019.1642940>. Acceso en: 31 mar. 2022.

PÉREZ CAÑADO, M. L. Training teachers for plurilingual education: a spanish case study. In: MARSH, D.; PÉREZ CAÑADO, M. L.; RÁEZ PADILLA, J. (ed.). *CLIL in action: voices from the classroom*. Newcastle: Cambridge Scholars Publishing, 2015. p. 165-187.

PÉREZ CAÑADO, M. L. Teacher training needs for bilingual education: in-service teacher perceptions. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, [S. l.], v. 19, n. 3, p. 266-295, 2016.

PÉREZ CAÑADO, M. L. CLIL teacher education: where do we stand and where do we need to go?. In: GÓMEZ PARRA, E.; JOHNSTONE, R. (coord.). *Educación bilingüe: tendencias educativas y conceptos clave*. Madrid: Ministerio de Educación Cultura y Deporte, 2017. p. 129-144. Disponible en: <https://sede.educacion.gob.es/publivera/educacion-bilingue-tendencias-educativas-y-conceptos-clave--bilingual-education-educational-trends-and-key-concepts/educacion-investigacion-educativa-lenguas/22107>. Acceso en: 31 mar. 2022.

PÉREZ CAÑADO, M. L. Innovations and challenges in CLIL teacher training. *Theory into Practice*, Ohio, v. 57, n. 3, p. 212-221, 2018.

PÉREZ COSTA, S.; PAVÓN VÁZQUEZ, V. Un estudio comparativo de las estrategias discursivas inglés-español utilizadas en la impartición de áreas no lingüísticas en un contexto AICLE. *CLIL: Journal of Innovation and Research in Plurilingual and Pluricultural Education*, [S. l.], v. 2, n. 1, p. 43-53, 2019. Disponible en: <https://raco.cat/index.php/clil/article/view/359607>. Acceso en: 30 mar. 2022.

PÉREZ-INVERNÓN, A.; PAVÓN VÁZQUEZ, V.; LORENZO, F. European bilingual models beyond lingua franca: key findings from CLIL French Programs. *Language Policy*, [S. l.], v. 15, n. 4, p. 485-504, 2016.

PÉREZ TORRES, I. Apuntes sobre los principios y características de la metodología AICLE. In: ÁVILA LÓPEZ, J. (ed.). *Aplicaciones didácticas para la enseñanza integrada de la lengua y contenidos (ATCLE/CLTL/EMTLE)*. Sevilla: Conserjería de Educación de la Junta de Andalucía-Universidad de Córdoba, 2009. p. 171-180.

PRIETO MOLINA, M. *El enfoque por tareas y la construcción del significado en la enseñanza bilingüe-AICLE: un estudio sobre las competencias y las necesidades formativas del profesorado*. 2017. 266 f. Tesis (Doctoral) - Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Córdoba, Córdoba, 2017. Disponible en: <https://helvia.uco.es/handle/10396/15108>. Acceso en: 1 abr. 2022.

¿QUÉ ES LA FORMACIÓN permanente del profesorado?. *Campus Educacion: Formacion Online*, Albacete, [2011]. Disponible en: <https://www.campuseducacion.com/cursos-homologados/formacion-permanente-profesorado/descripcion> Acceso en: 14 mar. 2022.

ROMERO ALFARO, E.; HERRERO ALARCÓN, F.; ZAYAS MARTÍNEZ, F.; RUBIO CUENCA, F. La educación plurilingüe en la universidad de Cádiz: la creación del plan de lenguas de centro de la facultad de ciencias de la educación. In: CONGRESO DE LA SOCIEDAD ESPAÑOLA DE DIDÁCTICA DE LA LENGUA Y LA LITERATURA, 13., 2012, Cádiz. *Trabajos presentados* [...]. Cádiz: Universidad de Cádiz, 2012.

ROMERO ALFARO, E.; ZAYAS MARTÍNEZ, F. Identidad docente y formación inicial. El maestro generalista, el especialista de lengua extranjera y el maestro AICLE en un proyecto lingüístico de centro. In: UNIVERSITAT DE VIC (ed.). *Higher education perspectives on CLIL*. Barcelona: Universitat de Vic, 2014. Disponible en: <https://dfelg.ua.es/acqua/publicaciones/susana/hepclil.pdf>. Acceso en: 14 mar. 2022.

ROMERO ALFARO, E.; ZAYAS MARTÍNEZ, F. Challenges and opportunities of training teachers for plurilingual education. In: VALCKE, J.; WILKINSON, R. (ed.). *Integrating content and language in higher education: perspectives on professional practice*. Frankfurt: Peter Lang, 2017. p. 1-10.

SÁNCHEZ PONCE, C. Estructuras de la formación inicial docente. Propuesta de un sistema clasificatorio para su análisis. *Perfiles Educativos*, Ciudad de México, v. 35, n. 142, p. 128-148, 2013. DOI: [https://doi.org/10.1016/S0185-2698\(13\)71853-1](https://doi.org/10.1016/S0185-2698(13)71853-1). Disponible en: https://perfileseducativos.unam.mx/iisue_pe/index.php/perfiles/article/view/42579. Acceso en: 14 mar. 2022.

SEGURA CABALLERO, N. *Análisis del programa bilingüe en la educación primaria de Andalucía*. 2019. 65 f. Trabajo de Fin de Grado (Grado de Educación Primaria) - Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Cádiz, Cádiz, 2019. Disponible en: <https://rodin.uca.es/handle/10498/23445>. Acceso en: 1 abr. 2022.

SMET, A. de; METTEWIE, L.; GALAND, B.; HILIGSMANN, P.; MENSEL, L. van. Classroom anxiety and enjoyment in CLIL and non-CLIL: does the target language matter?. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, [S. l.], v. 8, n. 1, p. 47-71, 2018. DOI: <https://doi.org/10.14746/sslft.2018.8.1.3>. Disponible en: <https://pressto.amu.edu.pl/index.php/sslft/article/view/12384>. Acceso en: 2 abr. 2022.

TAGUCHI, N.; ISHIHARA, N. The pragmatics of english as a lingua franca: research and pedagogy in the era of globalization. *Annual Review of Applied Linguistics*, v. 38, p. 80-101, 2018. DOI: <https://doi.org/10.1017/S0267190518000028>. Disponible en: <https://www.cambridge.org/core/journals/annual-review-of-applied-linguistics/article/abs/pragmatics-of-english-as-a-lingua-franca-research-and-pedagogy-in-the-era-of-globalization/A1839B76189CAD535DBB4D112C285C2F>. Acceso en: 30 mar. 2022.

UNIVERSIDAD DE CÁDIZ. Facultad de Ciencias de la Educación. Plan de lenguas de centro. *Universidad de Cádiz*, Cádiz, 16 dic. 2014. Disponible en: <https://educacion.uca.es/plan-de-lenguas-de-centro/>. Acceso en: 4 abr. 2022.

UNIVERSIDAD DE CÁDIZ. *Grado educación primaria*. Cádiz: Facultad de Ciencias de la Educación, [2022]. Disponible en: <https://www.uca.es/wp-content/uploads/2017/06/PE-Educacion-Primaria>. Acceso en: 4 abr. 2022.

Anexo

Dimensión A. Bagaje académico

1. Sexo: hombre/mujer
2. Facultad
3. Acreditación oficial en tu idioma de la mención según el MCER
4. Autoevaluación de tu nivel de inglés según el MCER (con independencia del que tienes o no acreditado)
5. ¿Cuántas lenguas forman parte de tu repertorio habitual?
6. ¿Has estudiado en un centro bilingüe?
7. ¿Consideras que has mejorado tu nivel de inglés después de esta asignatura?
8. ¿Consideras que has mejorado tus destrezas para enseñar inglés en Infantil después de esta asignatura?
9. ¿Consideras que has mejorado tu nivel idiomático después de tu paso por la mención en lengua extranjera/AICLE?
10. ¿Consideras que has mejorado tus destrezas para enseñar idiomas en Primaria después de tu paso por la mención en lengua extranjera/AICLE?
11. ¿Con qué frecuencia has asistido a clase?

Dimensión B. Conocimientos sobre AICLE

1. ¿Podrías explicar la relación o las diferencias entre AICLE y otros enfoques metodológicos centrados en lengua y contenido?
2. ¿Podrías nombrar los distintos tipos de AICLE y describir sus características?
3. Si empezaras a trabajar ya en un programa bilingüe basado en el uso de AICLE, ¿podrías poner en práctica los elementos clave de AICLE?
4. ¿Podrías describir los beneficios de AICLE?
5. ¿Podrías describir las malas creencias o prejuicios en torno a AICLE?

Dimensión C. Competencia idiomática para la enseñanza AICLE

1. Si empezaras a trabajar ya en un programa bilingüe basado en el uso de AICLE, ¿podrías usar la lengua extranjera empleando registros sociales contemporáneos?
2. Si empezaras a trabajar ya en un programa bilingüe basado en el uso de AICLE, ¿podrías ajustar tus registros comunicativos (sociales y académicos) a las demandas de cualquier contexto?

3. Si empezaras a trabajar ya en un programa bilingüe basado en el uso de AICLE, ¿podrías leer textos conceptuales y otros materiales en lengua extranjera?
4. Si empezaras a trabajar ya en un programa bilingüe basado en el uso de AICLE, ¿podrías utilizar terminología específica del área en cuestión y estructuras sintácticas adecuadas en lengua extranjera para este ámbito?
5. Si empezaras a trabajar ya en un programa bilingüe basado en el uso de AICLE, ¿podrías elaborar conceptos en la lengua extranjera?
6. Si empezaras a trabajar ya en un programa bilingüe basado en el uso de AICLE, ¿podrías utilizar la lengua extranjera para...?
 - a. gestionar el funcionamiento del grupo
 - b. gestionar los tiempos en el aula
 - c. gestionar el ruido en clase
 - d. dar instrucciones
 - e. gestionar las interacciones de aula
 - f. gestionar el trabajo cooperativo en el aula
 - g. mejorar la comunicación en el aula
7. Si empezaras a trabajar ya en un programa bilingüe basado en el uso de AICLE, ¿podrías utilizar oralmente la lengua extranjera como herramienta de enseñanza mediante el uso de distintos tipos de registro, ritmo, tono y volumen?
8. Si empezaras a trabajar ya en un programa bilingüe basado en el uso de AICLE, ¿podrías utilizar la lengua extranjera para explicar, presentar información, dar aclaraciones, comprobar el nivel de comprensión de tu alumnado y conocer su percepción sobre las dificultades?
9. Si empezaras a trabajar ya en un programa bilingüe basado en el uso de AICLE, ¿podrías utilizar la lengua extranjera para hablar de forma exploratoria, acumulativa, disputacional, representativa, crítica o meta?