

Formación metodológica en educación plurilingüe en los programas de Educación Superior en España: ¿Está el profesorado en formación preparado en AICLE?

Methodological training in plurilingual Education in the Spanish Higher Education training programmes: are pre-service teachers ready for CLIL?

<https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2024-403-611>

Noelia M^a Galán-Rodríguez

<https://orcid.org/0001-6662-7269>

Universidade da Coruña

Lucía Fraga-Viñas

<https://orcid.org/0000-0003-4602-3593>

Universidade da Coruña

María Bobadilla-Pérez

<https://orcid.org/0000-0002-4972-5980>

Universidade da Coruña

Tania F. Gómez-Sánchez

<https://orcid.org/0000-0002-1940-000X>

Universidade da Coruña

Begoña Rumbo Arcas

<https://orcid.org/0000-0002-4748-8969>

Universidade da Coruña

Resumen

De acuerdo con las directrices proporcionadas por el Consejo de Europa, las Administraciones educativas españolas han implementado distintas estrategias encaminadas al desarrollo de la competencia plurilingüe. Se ha llevado a cabo la introducción de secciones AICLE en España donde los ‘profesores generalistas’ son los encargados de impartir sus materias de área no lingüística a través de una lengua extranjera. Esto supone que el profesor generalista conozca los principios fundamentales de dicho enfoque y, para ello, trabajar el conjunto de competencias relacionadas con la práctica AICLE (Pérez-Cañado, 2018). En consecuencia, la formación inicial del profesorado debe preparar al profesorado generalistas para llevar a cabo estas secciones AICLE de la mejor manera posible. Por lo tanto, el objetivo principal de esta investigación es presentar los resultados de un estudio a larga escala sobre las materias AICLE analizando las guías docentes. Estas guías docentes cumplen los siguientes criterios: (1) son guías docentes relacionadas con el área de DLE y (2) se imparten en los grados públicos españoles en Educación Primaria. Los resultados preliminares muestran que la formación AICLE a menudo se ofrece a futuro profesorado especialista en LE en lugar de a profesorado generalista. Además, la mayoría de las guías docentes analizadas no desarrollan las seis competencias establecidas por Pérez-Cañado (2018) en su estudio.

Palabras clave: AICLE, profesorado en formación, Educación Primaria, guías docentes, formación universitaria.

Abstract

Following the guidelines provided by the Council of Europe, Spanish educational administrations have been carrying out different strategies towards the development of the plurilingual competence. This has led to the introduction of CLIL sections in Spain where ‘generalist teachers’ are in charge of carrying out their non-linguistic subjects using an additional language as the language of instruction. This would require the generalist teacher to know the main principles of this approach as well as working with a set of competences related to the CLIL practice (Pérez-Cañado, 2018). Consequently, pre-service teacher training should prepare generalist teachers to carry out these CLIL sections to their full potential. Therefore, the main aim of this study is to present the results of a long-scale study concerning CLIL training at university level by analysing teaching guides. These teaching guides complied with two criteria: (1) they are related to the area of FLT and (2) they are taught in Spanish public schools in the Degree of Primary Education. Preliminary findings show that CLIL courses are often offered to pre-service teachers training to become FL educators rather than the generalist teachers. Furthermore, most of the analysed teaching guides do not show to be working on the six competences established by Pérez-Cañado (2018) in her study.

Keywords: CLIL, pre-service teachers, Primary Education, teaching guides, university training.

Introducción

Durante casi dos décadas, las Administraciones educativas españolas han llevado a cabo diversas estrategias hacia la implementación de políticas lingüísticas en las escuelas, centrándose en el desarrollo de la competencia plurilingüe del alumnado y siguiendo las directrices proporcionadas por el Consejo de Europa. Con esto en mente, las Comunidades Autónomas lanzaron diferentes programas para establecer la educación bilingüe o plurilingüe, dependiendo de si se trata de una comunidad monolingüe (como Madrid o Andalucía) o una comunidad bilingüe (como Galicia o Cataluña). Generalmente, el inglés se convierte en la lengua de instrucción de las asignaturas de área no lingüística en la Educación Primaria y Secundaria. Además de eso, se han invertido fondos europeos en programas de formación para docentes en ejercicio, a menudo más dirigidos a mejorar su competencia lingüística en la lengua extranjera que en las metodologías y enfoques reales para enseñar cualquier asignatura a través de una lengua extranjera. El enfoque promovido por las Administraciones educativas es el *Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lengua Extranjera* (AICLE). Aunque todas estas políticas pueden ser efectivas en cierta medida para mejorar el desarrollo de la competencia del alumnado de primaria en una lengua extranjera, el primer paso es formar en tales enfoques metodológicos al futuro profesorado que está cursando un grado en las Facultades de Educación.

La adopción del Plan de Bolonia en la Educación Superior en Europa impulsó la transformación de todas las guías docentes de los programas de grado y posgrado en la segunda década del siglo XXI. Durante ese tiempo, la formación inicial del profesorado de Educación Primaria pasó de ser un programa de tres años a uno de cuatro años. Ambos títulos cualificaban a los graduados para convertirse en maestros/as generalistas de Educación Primaria. El alumnado interesado en impartir Inglés en la Educación Primaria debe completar además la especialización en el área, como es el caso de Educación Física o Música. En nuestro sistema educativo, los/as maestros/as generalistas son responsables de enseñar Matemáticas, Ciencias, Ciencias Sociales, Expresión Artística, pero las

Lenguas Extranjeras, la Música y la Educación Física son impartidas por profesorado especialista. Curiosamente, mientras que la transformación de las guías docentes durante el proceso de

Bolonia tuvo lugar casi simultáneamente con la implementación de políticas lingüísticas bilingües/plurilingües en las escuelas, no hubo coordinación entre las Administraciones educativas y las universidades en la definición del objetivo común, en este caso, considerando las necesidades de formación docente previa para preparar al profesorado para su futura práctica en escuelas bilingües/plurilingües y teniendo que utilizar el idioma extranjero para introducir Matemáticas, Ciencias o Artes y Expresión artística en inglés.

Actualmente, desde el punto de vista legal, el único requisito obligatorio que necesita el profesorado para convertirse en docentes AICLE en España es un certificado de idioma: la mayoría de las Comunidades Autónomas solo requieren que sus docentes tengan un certificado de nivel B2 en la lengua de instrucción para enseñar en escuelas bilingües, siendo Madrid y Cataluña las únicas comunidades que requieren un certificado de nivel C1 (Durán-Martínez y Beltrán-Llavador, 2020, p. 171). Esto concuerda con la idea de que la formación de docentes AICLE se centra únicamente en la competencia lingüística, dejando de lado otras competencias que un docente AICLE puede necesitar.

En este estudio, se analizaron las guías docentes del Grado en Educación Primaria para determinar hasta qué punto las universidades públicas en España están preparando de manera efectiva al futuro cuerpo docente para ejercer su profesión en entornos educativos bilingües/plurilingües con un enfoque AICLE.

Marco teórico

Contexto

El plurilingüismo ha sido promovido en todos los niveles educativos por la Comisión Europea durante más de dos décadas (1995, p. 47). Sin embargo, la consecución de una educación bilingüe no solo requería el aprendizaje de idiomas extranjeros, sino que también desencadenó la implementación de políticas que conllevarían a desafíos y cambios significativos en todas las esferas de la educación. En general, se debe

mencionar el *Marco Común Europeo de Referencia* (MCER; Consejo de Europa, 2001) debido a su impacto significativo en la unificación de los niveles de idiomas extranjeros, con una influencia que ya ha trascendido las fronteras europeas (Nishimura-Sahi, 2020; Sidhu et al., 2018; Than Hai, 2018). En la Educación Superior, la creación del Espacio Europeo de Educación (EEES) y el Proceso de Bolonia respaldaron la instrucción en inglés (EMI), fomentaron los programas de graduados bilingües y lanzaron la iniciativa *Erasmus+*, entre otros. En la Educación Primaria y secundaria, AICLE se estableció en 1994 y se convirtió en una metodología clave para cumplir con el objetivo europeo de multilingüismo:

El multilingüismo es una de las piedras angulares del proyecto europeo y un poderoso símbolo de la aspiración de la UE de estar unida en la diversidad. Los idiomas extranjeros desempeñan un papel destacado entre las habilidades que ayudarán a equipar mejor a las personas para el mercado laboral y aprovechar al máximo las oportunidades disponibles. [traducción propia] (Comisión Europea, 2015, p. 13).

Dado que los/as docentes son uno de los principales actores y promotores de las políticas lingüística, es importante que su formación docente se adapte a esta realidad plurilingüe/bilingüe. En cuanto a la formación docente en ejercicio, Durán-Martínez y Beltrán-Llavador (2020) argumentan que “la formación para la enseñanza bilingüe no ha sido homogénea en España hasta ahora [traducción propia]” (2020, p. 171) y señalan varios estudios que mencionan (1) módulos de formación obligatoria (Fernández y Halbach, 2011; Lova Mellado, Bolarín Martínez y Porto Currás, 2013), (2) cursos de idiomas (Olivares y Pena 2013), (3) programas de verano y (4) cursos de posgrado opcionales sobre la enseñanza AICLE (Durán y Beltrán 2013). En relación con los diferentes cursos de formación, Palacios, Gómez y Huertas (2018, p. 145) mencionan cinco cursos diferentes realizados por docentes en ejercicio de AICLE en varias Comunidades Autónomas de España:

- Plan de Formación en Lenguas Extranjeras (Madrid): cursos centrados en la metodología destinados a docentes en ejercicio de AICLE, desde la educación Infantil hasta la Educación Secundaria, en inglés, francés o alemán (Comunidad de Madrid: Consejería de Educación y Juventud, 2021).
- Plan Estratégico de Desarrollo de las Lenguas en Andalucía. Horizonte 2020 (Andalucía): se basa en mejorar la competencia lingüística de los docentes de AICLE a través de cursos de idiomas

y programas de inmersión, así como fomentar la cooperación entre los/as docentes de AICLE mediante la implementación de pasantías en el programa Erasmus+ (Consejería de Educación, Junta de Andalucía, 2016).

- Programa Integral de Aprendizaje de Lenguas Extranjeras (PIALE) y Programa de Cursos de Actualización Lingüística y Comunicativa (CALC) (Galicia): el primero busca brindar a los/as docentes en ejercicio la oportunidad de participar en módulos de inmersión lingüística y/o estancias en diferentes escuelas de otros países, mientras que el segundo ofrece cursos de idiomas para mejorar la competencia lingüística del profesorado (Consellería de Cultura, Educación e Universidade, Xunta de Galicia, 2021).
- Plan de Impulso de las Lenguas Extranjeras (PILE) (Islas Canarias): ofrece cursos en línea de inglés para docentes en ejercicio (Consejería de Educación, Universidades, Cultura y Deportes, Gobierno de Canarias, 2021).
- Plan Integral de Enseñanza de Lenguas Extranjeras de Castilla-La Mancha (Castilla-La Mancha): se ofrecen cursos de formación lingüística y metodológica para docentes centrados en el plurilingüismo dentro de sus programas anuales de formación docente (Consejería de Educación, Cultura y Deportes, Castilla-La Mancha, 2021).

El enfoque AICLE implicó que otras asignaturas comenzaran a impartirse en una lengua vehicular extranjera de manera significativa y planificada. En España, los programas AICLE aparecieron en 2004 y el número de escuelas que participan en el programa ha aumentado considerablemente desde entonces. De hecho, Coyle afirmó ya en 2010 que “España se está convirtiendo rápidamente en uno de los líderes europeos en práctica e investigación AICLE [traducción propia]” (p. viii). Solo para ilustrar la realidad con algunos datos, en la Comunidad Autónoma de Madrid, el número de escuelas estatales aumentó de 26 a más de 330 (Antropova et al., 2021).

A pesar de la repercusión que los programas plurilingües han tenido en el país, la investigación sobre resultados, experiencias y guías docentes en AICLE sigue siendo bastante escasa. La mayoría de las investigaciones disponibles se centran en estudios cuantitativos basados en cuestionarios a docentes de AICLE en ejercicio. Como conclusión común alcanzada,

los docentes señalaron deficiencias y necesidades en su formación, especialmente en su fluidez en el idioma extranjero (inglés), y se han señalado brechas significativas en el conocimiento de los/as docentes sobre qué es AICLE, su metodología y recursos. Estas conclusiones son comunes a todos los niveles. Comenzando con la Educación Primaria, Antropova et al. (2021) compartieron los resultados de su estudio con 75 docentes en ejercicio de Ciencias Naturales y Sociales de Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de Madrid. Los datos obtenidos revelaron que el concepto de bilingüismo no está claro entre el profesorado, que no tiene un conocimiento preciso de los principios básicos de AICLE y que no utiliza suficientes recursos didácticos asociados al mismo. Varios docentes también afirmaron no creer que los programas bilingües estén siendo exitosos. Sin embargo, a partir de los resultados obtenidos, el equipo investigador observó que la razón podría ser que el programa no se está implementando correctamente. También señalan que las creencias de los/as docentes en AICLE es fundamental para su éxito. En una investigación similar, Durán-Martínez y Beltrán-Llavador (2020) encuestaron a 97 docentes de programas bilingües sobre sus necesidades. Los docentes enumeraron sus prioridades en la formación de la siguiente manera: 1) competencia lingüística, 2) inversión en formación, 3) contacto con hablantes nativos, 4) formación específica en AICLE, 5) diseño de materiales, 6) cursos de pronunciación, 7) compartir experiencias y 8) formación en TIC. Estos resultados muestran cómo los docentes en ejercicio de AICLE se centran más en el idioma en lugar de la metodología AICLE. Otros estudios (Estrada, 2021) con docentes de Educación Primaria llegaron a conclusiones similares a las mencionadas anteriormente.

En cuanto a los estudios con docentes de Secundaria en ejercicio, los resultados son similares. Morton (2019) hizo que los docentes reflexionaran sobre el idioma como una preocupación curricular en AICLE, como una herramienta para el aprendizaje y como competencia. Morton destacó la escasez global de formación en AICLE existente para docentes en ejercicio y en formación, a pesar de haberse implementado hace más de una década y de su auge actual, señala deficiencias en la investigación sobre programas AICLE. A través de algunas entrevistas con docentes de Secundaria en ejercicio, se confirmó que los/as docentes no planifican secuencias de aprendizaje con objetivos de lenguaje sistemáticos, que responden de manera positiva a la observación, el pensamiento crítico y la práctica de discusión en aulas simuladas de AICLE; y que no

consideran el lenguaje como un andamiaje para construir conocimiento. Otro estudio con 17 docentes de centros de educación bilingüe de la Comunidad de Madrid, realizado por Cabezuelo Gutiérrez y Fernández Fernández (2014), también señaló la percepción de los docentes de la necesidad de mejorar la formación que reciben, su deseo de una mayor oferta de formación y un reconocimiento de que necesitan mejorar sus habilidades lingüísticas, aunque este último punto es mucho menor que en estudios anteriores.

En Educación Superior los resultados no están muy alejados. El profesorado que participó en el Plan de Promoción del Plurilingüismo en la Universidad de Almería afirmó necesitar más formación en lengua extranjera (inglés), especialmente en hablar e interactuar, pero no mostraron interés en recibir más formación en metodología específica de AICLE, materiales o herramientas (Sánchez Pérez y Salaberri Ramiro, 2017). Los/as docentes que participaron en el programa de formación recibieron capacitación en metodologías de enseñanza plurilingüe y se les pidió que la evaluaran a través de 16 indicadores después de tres años en el programa, con resultados que mostraron un desarrollo positivo de los elementos analizados.

Palacios, Gómez y Huertas (2018) expusieron las necesidades de formación en AICLE de los futuros docentes, como la mejora de la competencia comunicativa/ lingüística, la competencia metodológica/ profesional y la competencia digital; y la necesidad de que los centros de Educación Superior ofrezcan programas bilingües. Del mismo modo, Olmeda, Guillén y González (2016) señalaron cómo las universidades tuvieron que recurrir a másteres o la oferta de grados bilingües, pero a menudo se implementan sin una reflexión adecuada sobre los resultados previstos. Para demostrar estas carencias en la formación docente, Portolés y Martí (2020) encuestaron a 110 docentes en formación antes y después de un breve curso sobre AICLE. Los resultados indicaron que el conocimiento y las percepciones de los docentes sobre AICLE antes del curso eran incorrectos: parecían concebir únicamente los beneficios de la “C” de Comunicación y básicamente desconocían las otras tres (“Contenido”, “Cognición” y “Cultura”). Además, más del 65% consideraba que AICLE podría poner en peligro el aprendizaje de contenidos. Después del curso sobre AICLE, los resultados obtenidos fueron un poco mejores, pero aún lejos de lo deseable.

Competencias clave del docente AICLE

Como se mencionó anteriormente, la formación docente es una herramienta valiosa tanto para los docentes en formación como para los docentes en ejercicio. No hace falta decir que los docentes de AICLE necesitarían una formación adicional a la que se brinda a nivel general, ya que la enseñanza utilizando la metodología AICLE tiene sus propias particularidades. Después de revisar varios estudios sobre el perfil competencial de un docente de AICLE, Pérez-Cañado (2018) destaca varias competencias básicas del docente de AICLE: (1) competencia lingüística, (2) competencia pedagógica, (3) competencia organizativa, (4) conocimiento científico, (5) competencias interpersonales y colaborativas, y (6) competencia reflexiva y de desarrollo.

La competencia lingüística se entiende generalmente como la capacidad para comunicarse, tener conocimientos lingüísticos y también abarcar “aspectos interculturales” (Pérez-Cañado, 2018, p. 213). Puede dividirse en BICS (Habilidades Básicas de Comunicación Interpersonal) y CALP (Competencia Cognitiva en el Lenguaje Académico): el primero se refiere al lenguaje utilizado en situaciones cotidianas e interacción social, mientras que el segundo tiene que ver con el lenguaje abstracto utilizado en entornos académicos. Aunque algunos estudios señalan que las percepciones de los docentes en formación y en ejercicio sobre su propia competencia lingüística son deficientes (Durán-Martínez y Beltrán-Llavador, 2020; Pons-Seguí, 2020), Pérez-Cañado (2018) argumenta que:

después de varios años adicionales de implementación de AICLE, la necesidad de formación lingüística parece haber pasado a un segundo plano. Más recientemente, los docentes parecen albergar una perspectiva mucho más optimista y autocomplaciente sobre su nivel lingüístico, que parece haber alcanzado niveles adecuados para que puedan enseñar con confianza [traducción propia] (p. 215).

Esto es especialmente relevante en los docentes con menos de 3 años de experiencia en programas de AICLE, que se observa que tienen más confianza en sus habilidades lingüísticas que sus colegas más experimentados (Pérez-Cañado, 2018). Además, la experiencia previa en el extranjero también se dice que tiene un impacto positivo en la competencia lingüística (2018, p. 215). Sin embargo, la autora también señala que los docentes de áreas no lingüísticas y de Educación Primaria e Infantil todavía necesitan formación lingüística (2018, p. 215).

La competencia pedagógica abarca varios aspectos metodológicos que el profesorado de AICLE debe conocer: metodologías centradas en el estudiante, diferentes entornos de aprendizaje y recursos (en los que se debe considerar la tecnología de la información y la comunicación) y una “evaluación transparente, holística y formativa [traducción propia]” (2018, p. 213). Muchos estudios (Palacios, Gómez y Huertas, 2018; Durán-Martínez y Beltrán-Llavador, 2020; Pons-Seguí, 2020; Estrada, 2021) señalan la necesidad de formar a los docentes de AICLE en estas cuestiones. Además, se han evidenciado mejoras en las siguientes áreas: metodologías más activas, materiales originales, un mayor uso de la tecnología de la información y la comunicación, intentos de integración curricular y evaluación diversificada en cuanto a técnicas e instrumentos. Sin embargo, algunas necesidades de formación siguen siendo constantes a lo largo del tiempo: “diseño y adaptación de materiales; atención a la diversidad y grupos con habilidades mixtas; el uso del portafolio de inglés, el aprendizaje basado en proyectos (ABP) y el enfoque léxico; la plena incorporación de técnicas de comunicación mediada por ordenador; y la inclusión del componente oral en los exámenes [traducción propia]” (Pérez-Cañado, 2018, p. 216). Además, “parece que los docentes en formación no están recibiendo suficiente formación específica en metodología AICLE en los programas de licenciatura existentes [traducción propia]” (2018, p. 216).

En líneas similares, la competencia organizativa se define en función de agrupamientos en el aula, modalidades de aprendizaje, técnicas de gestión del aula y estrategias de control. En lo que respecta a la gestión del aula en particular, varios estudios sobre las percepciones de los/as docentes en ejercicio de AICLE sobre sus necesidades de formación muestran que este tema es una preocupación (Cabezuelo Gutiérrez y Fernández Fernández, 2014; Pons-Seguí, 2020). Cabe destacar que quienes mencionaron la gestión del aula son docentes en ejercicio, mientras que los docentes en formación no consideran la gestión del aula ni otras estrategias de control como un tema importante, centrándose en cambio en el dominio lingüístico (competencia lingüística) y en las implicaciones metodológicas (competencia pedagógica) (Pons-Seguí, 2020, p. 289).

En cuanto al conocimiento científico, Pérez-Cañado (2018) establece una categorización dual entre el conocimiento específico de la disciplina (por ejemplo, conocimiento del contenido) y los fundamentos teóricos

de AICLE. Algunos estudios (Antropova et al., 2021) muestran la falta de familiaridad de los/as docentes de AICLE con las teorías del lenguaje y el aprendizaje relacionadas con AICLE, así como la falta de interés en los principios metodológicos relacionados con el plurilingüismo por parte de los formadores de docentes a nivel universitario (Sánchez-Pérez y Salaberri-Ramiro, 2017, p. 151). En términos de formación docente, el conocimiento científico sobre AICLE es relevante, ya que “es el área en la que se han detectado el nivel más bajo y las mayores necesidades de formación [traducción propia]” (Pérez-Cañado, 2018, p. 216). Además, se pueden encontrar algunas diferencias según la nacionalidad, debido a que el profesorado en formación de Europa Central y del Este tiene un conocimiento más teórico sobre AICLE que su homólogo latinoamericano (2018, pp. 216-217).

En relación a las competencias interpersonales y colaborativas, la primera está relacionada con la teoría de las inteligencias múltiples de Gardner (1983), específicamente la inteligencia interpersonal, basada en la capacidad para relacionarse bien con las personas y gestionar relaciones (sociales): esto es particularmente relevante a nivel de aula para poder manejar problemas y crear relaciones significativas con el alumnado, así como crear un espacio seguro para fomentar la participación (Pérez-Cañado, 2018, p. 214). En lo que respecta a la competencia colaborativa, el trabajo en equipo ha aumentado en el aula de AICLE gracias al ABP (Aprendizaje Basado en Proyectos), “lo que aumenta la coordinación y ayuda a ajustar los programas a las necesidades específicas de los estudiantes [traducción propia]” (2018, p. 216). Sin embargo, cabe destacar que los/as docentes de AICLE también informan de la falta de comunicación entre ellos y otro profesorado de AICLE, lo que se percibe como un problema y una necesidad (Durán-Martínez y Beltrán-Llavador, 2020; Galán-Rodríguez, 2020).

Según Pérez-Cañado (2018), todas estas competencias son equivalentes a la competencia reflexiva y de desarrollo, cuyos pilares son el aprendizaje permanente y la actualización continua del docente sobre las teorías y prácticas de AICLE. Estudios como Morton (2019) y Durán-Martínez y Beltrán-Llavador (2020) muestran que el Desarrollo Profesional Continuo (DPC) es una de las áreas que necesita una mayor mejora, ya que los docentes de AICLE “en su mayoría nunca han obtenido licencias de estudio para investigaciones adicionales o han participado en programas de maestría específicos en AICLE, en programas de intercambio o

en cursos de actualización metodológica en el extranjero. También carecen de familiaridad con las publicaciones sobre AICLE [traducción propia]" (Pérez-Cañado, 2018, p. 217). Por lo tanto, trabajar en el DPC y fomentar prácticas reflexivas debería formar parte del plan de estudios de formación docente para satisfacer las necesidades que conducirían a implementaciones exitosas de AICLE.

Objetivos

El objetivo de este artículo es analizar las guías docentes de lenguas extranjeras de los grados en Educación Primaria en relación con la formación en AICLE. Buscamos responder a las siguientes preguntas de investigación:

- PI 1. ¿Qué competencias se espera que adquieran los estudiantes para su futura profesión en relación con AICLE?
- PI 2. ¿Qué contenidos relacionados con AICLE se pueden encontrar en las guías docentes?

Metodología

Contextualización de la investigación

Esta investigación se contextualiza en la formación inicial para la enseñanza bilingüe en España, el diseño de las titulaciones se realiza por las propias instituciones de educación superior. Las instituciones de Educación Superior atienden a los distintos niveles del ISDC (UNESCO, 2012) para plantear la formación de docentes en ejercicio, habiendo una formación específica para Educación Primaria. Con el propósito de establecer una base común en el Espacio Europeo de Educación Superior, la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA) estableció algunas directrices sobre la creación de guías docentes en 2003. Aunque es posible que cada institución de Educación Superior adapte estas prescripciones generales (Libro Blanco, 2005; Naya-Rivero, Gómez-Sánchez, Rumbo-Arcas y Segade-Pampín, 2021), todas las instituciones han estructurado sus grados en Educación Primaria en

cuatro años académicos en los que hay asignaturas obligatorias comunes para todos los/as docentes en formación y asignaturas optativas que pertenecen a diferentes especialidades de enseñanza (por ejemplo, Lenguas Extranjeras, Educación Física, Música, etc.).

En 2007, se aprobaron las regulaciones específicas sobre títulos universitarios oficiales, hecho que afectó a todas las instituciones de Educación Superior. Se ha contemplado que los maestros de primaria deben “abordar eficazmente situaciones de aprendizaje de idiomas en contextos multiculturales y multilingües” (BOE, 2007, p. 53747). Por lo tanto, la formación de docentes debe esforzarse por preparar a los futuros docentes para estas realidades plurilingües.

Recogida y análisis de datos

En primer lugar, después de recopilar toda la documentación, se realizó un análisis descriptivo exploratorio con el fin de extraer la información que se refiere a las asignaturas relacionadas con AICLE. En segundo lugar, las competencias y los resultados de aprendizaje de estos documentos se clasificaron según la división de competencias de Pérez Cañado (2018). La hipótesis inicial, desarrollada a partir del marco teórico y la contextualización, establece una gran variabilidad en la formación en ejercicio de los maestros de Primaria para AICLE.

Con el objetivo de llevar a cabo el análisis, tras la primera selección de 501 guías docentes de lenguas extranjeras, se procedió a analizar los principales elementos curriculares (competencias, objetivos de aprendizaje y contenidos). Después de una lectura en profundidad, se agruparon en dos categorías principales: la presencia o ausencia de AICLE. Si el enfoque AICLE estaba presente en guías docentes, se realizó el análisis de los principales elementos curriculares. Se implementó un análisis exploratorio y descriptivo para clasificar las categorías más repetidas y la conceptualización de estas. Después de detectar y clasificar los elementos curriculares, se utilizó un programa de Excel para sintetizar en cifras la frecuencia de las categorías, reflejando la imagen general de la narrativa del plan de estudios sobre estos aspectos de la formación inicial de los/as maestros/as en AICLE.

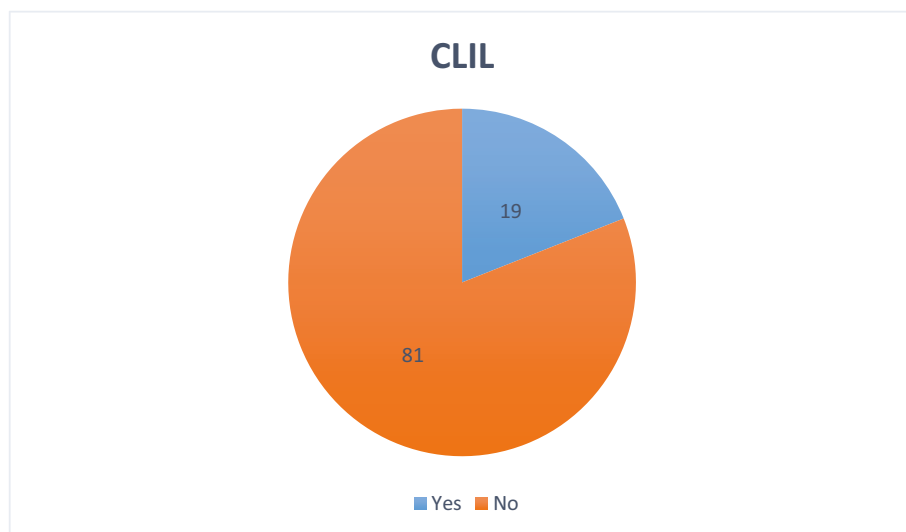
El análisis de contenido de las guías docentes se llevó a cabo utilizando el siguiente software: MAXQDA para el conjunto de datos cualitativos y

SPSS para los datos cuantitativos. Los contenidos se clasificaron en cuatro categorías (sintáctico-discursivo, pedagógico, basado en competencias y centrado en AICLE) después de realizar un análisis temático de los datos proporcionados. Del mismo modo, los contenidos de las guías docentes de los cursos AICLE se clasificaron en cinco categorías: las 4 C's (Coyle et al. 2010), el plurilingüismo, la planificación, la evaluación y los recursos.

Muestra

La muestra total de este estudio incluye 501 guías docentes de las universidades públicas españolas que ofrecen el grado de formación de docentes en Educación Primaria (ISCED1) (UNESCO, 2012). Las guías docentes que mencionan explícitamente AICLE representan el 19 % (Figura I). Para responder a las preguntas de investigación, estas guías se analizan en términos de competencias y contenidos en la sección de resultados de este estudio.

FIGURA I. Presencia de AICLE en las guías docentes

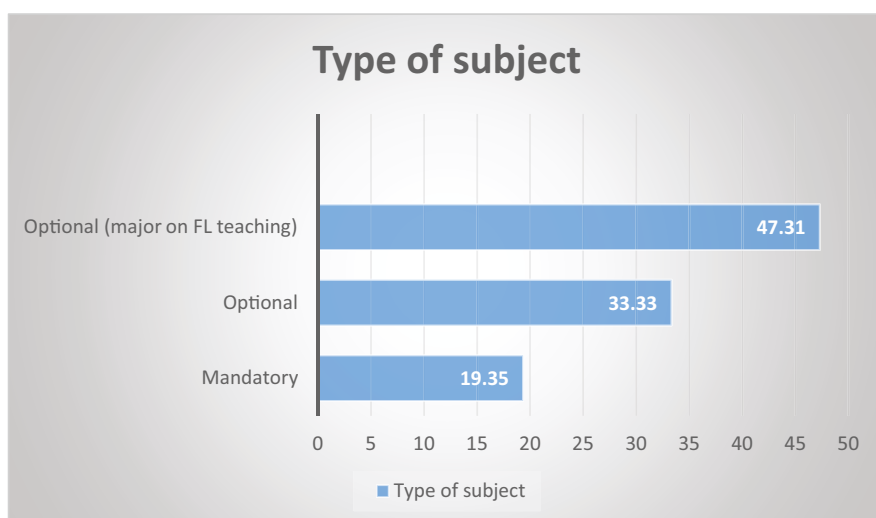


Fuente: elaboración propia.

Resultados

De todas las asignaturas que mencionan AICLE, el 47.31% son asignaturas optativas en la especialidad de enseñanza de lenguas extranjeras (para maestros/as especialistas). Además, el 33,3% de las guías docentes analizadas eran asignaturas optativas disponibles para todo el alumnado en el grado, mientras que solo el 19,35% eran obligatorias (Figura II).

FIGURA II. Tipo de materia

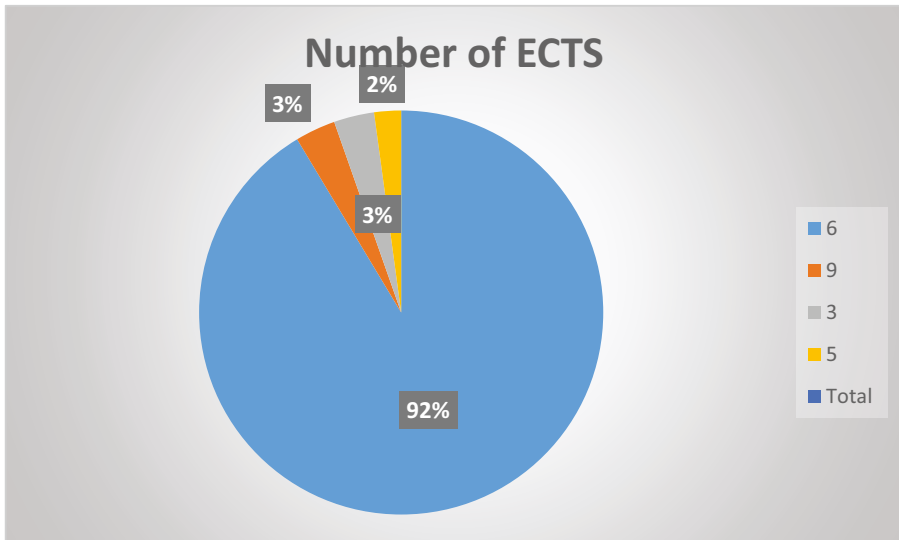


Fuente: elaboración propia.

En general, existe una clara tendencia hacia asignaturas de 6 créditos ECTS (92% del total) (Figura III).

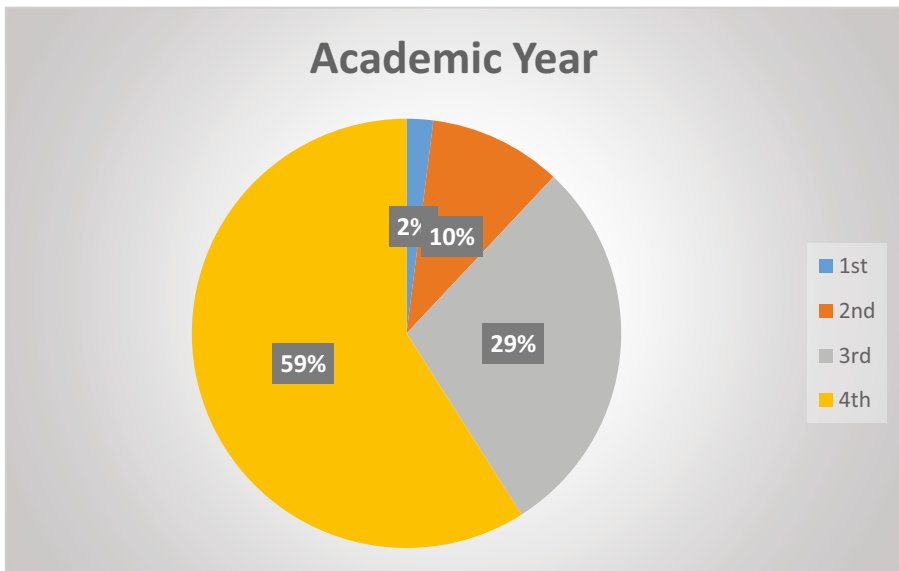
Como se puede ver en la Figura IV, la mayoría de los cursos (59%) que tratan sobre AICLE se imparten en el último año del grado (4º año). Esto no es sorprendente, ya que la mayoría de ellos son asignaturas optativas que generalmente se ofrecen en los últimos dos años de los programas de Grado en España.

FIGURA III. Número de ECTS



Fuente: elaboración propia.

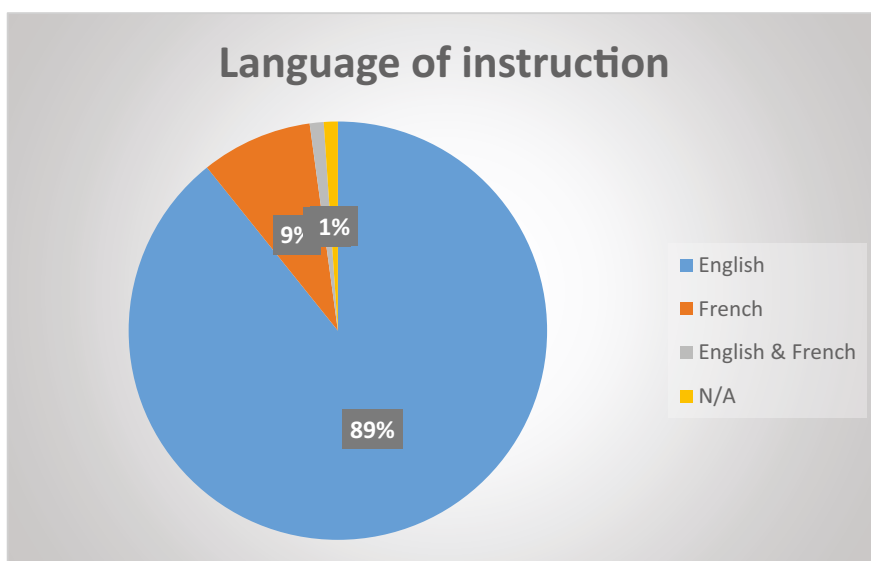
FIGURA IV. Curso académico



Fuente: elaboración propia.

En lo que respecta a la lengua de instrucción, hay un claro predominio del inglés sobre otros idiomas, lo que concuerda con la idea del inglés como lengua franca (Figura V). Además, según la escala de competencia lingüística del *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas* (MCER), la mayoría de los cursos mencionan el nivel intermedio (B2: 32%; B1: 27%) en sus guías docentes (Figura VI). Cabe destacar que en España se supone que los estudiantes deben finalizar su Educación Secundaria con un nivel intermedio en su primera lengua extranjera.

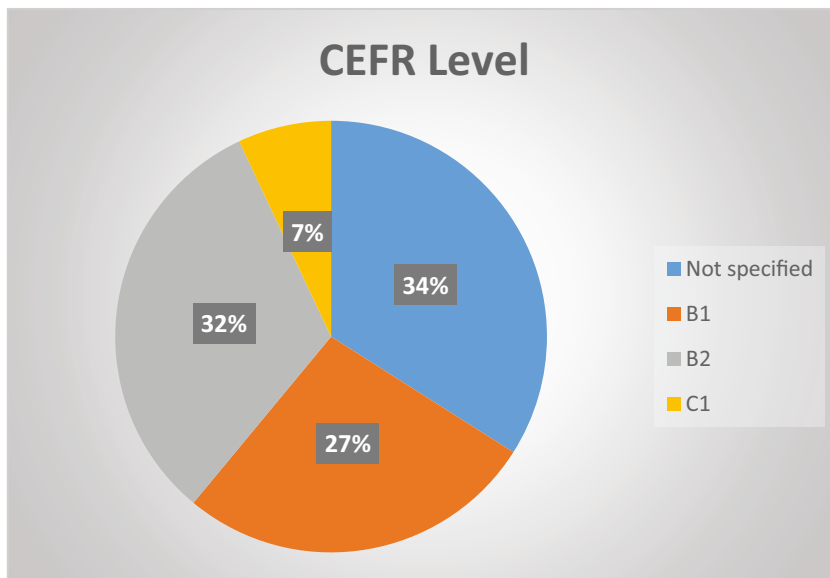
FIGURA V. Lengua de instrucción



Fuente: elaboración propia.

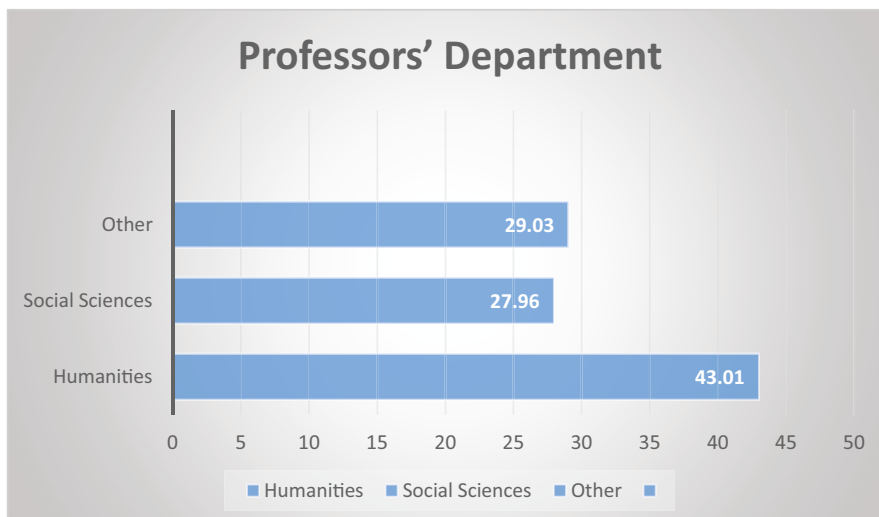
A pesar de que el grado de Educación Primaria se imparte en la facultad de educación (ciencias sociales), el 43% del profesorado a cargo de estos cursos pertenece a departamentos de humanidades, mientras que casi el 28% forma parte de los departamentos de didáctica de lengua extranjera. El 29% restante, clasificado como “otros”, podría haber proporcionado información adicional sobre el tema (Figura VII). Sin embargo, en la mayoría de estos casos, no se especificó el departamento encargado de estos cursos en la guía docente.

FIGURA VI. Nivel MCER



Fuente: elaboración propia.

FIGURA VII. Adscripción del profesorado



Fuente: elaboración propia.

Competencias

Siguiendo la clasificación de Pérez Cañado (2018), la primera competencia a considerar es la competencia lingüística. No sorprende ver que el 89,2% de las guías docentes trabajan en la competencia lingüística como uno de los factores clave en la formación de docentes. Esto podría deberse al análisis de asignaturas que mencionan explícitamente AICLE, siendo la lengua uno de los pilares de este enfoque. También es importante destacar que el marco pedagógico relacionado con AICLE requiere que el profesorado tenga un certificado de idioma equivalente, al menos, a un nivel B2. Curiosamente, el nivel de competencia lingüística más frecuente encontrado en el análisis de datos cualitativos fue 'B1' (50 documentos). Además, el análisis de esta competencia enfatiza el enfoque comunicativo, ya que varias palabras clave evolucionan en torno al tema: 'comprender' (f=81), 'oral/oralmente' (f=82/101), 'expresar' (f=86), 'comunicación' (f=83), 'situaciones' (f=88) y 'escrito' (f=87).

En cuanto a la competencia pedagógica, el 97,8% de las guías docentes trabajan en esta competencia, siendo la competencia más frecuente encontrada en este análisis. Esto es de esperar debido a la naturaleza pedagógica del grado al que pertenecen estas guías docentes. Los descriptores de esta competencia se centran en el futuro docente como conductor del 'currículo' (f=80) con énfasis en 'contenidos' (f=77) y 'competencias' (f=71), así como en su papel como evaluadores ('evaluar': f=86) y diseñadores ('diseñar': f=57).

La competencia organizativa aparece en el 54,8% de las guías docentes y destaca aspectos como la 'habilidad' (f=62) para adaptarse al 'aula' (f=72) y al 'nivel' de los estudiantes (f=66). También es llamativo que varias palabras clave de este conjunto de datos, como 'contenidos' (f=93), a menudo aparezcan en la competencia pedagógica mencionada anteriormente. Esto puede deberse a que los descriptores de ambas competencias son de naturaleza similar, ya que ambas se centran en los aspectos prácticos del ejercicio docente.

Sorprendentemente, a pesar de que todas las guías docentes analizadas mencionan AICLE (y algunas se centran únicamente en el enfoque de AICLE), desde el punto de vista de la competencia, solo el 3,2% se podría clasificar en la competencia científica establecida por Pérez Cañado (2018). Esto plantea un debate sobre cómo se ve AICLE en la Educación Superior: como un elemento de contenido en lugar de una práctica de enseñanza que requiere una visión competencial del tema. Según los datos recopilados,

dos de estas guías docentes exponen que enseñan a los futuros docentes cómo ‘diseñar proyectos de AICLE’ y ‘conocer la terminología de AICLE’.

Las competencias interpersonales y colaborativas se encuentran en el 58,1% de las guías docentes, lo que es sorprendente teniendo en cuenta el énfasis en la colaboración entre profesionales de la enseñanza en estas últimas décadas. En esta misma línea, en el análisis cualitativo de este conjunto, palabras clave como ‘cooperativo’, ‘equipo’ y ‘colaboración’ no aparecen tanto como se esperaba (f=60, f=50 y f=10 respectivamente). En contraste, ‘autónomo’ presenta una frecuencia de 100. En cuanto a las habilidades interpersonales, cuestiones como el ambiente en el aula son las principales ideas encontradas en esta lectura de datos: ‘problemas’ (f=82), ‘desarrollar’ (f=76), ‘situaciones’ (f=75), ‘impulso’ (f=78) y ‘diferente’ (f=63).

Habiendo considerado la importancia de una experiencia de aprendizaje continuo basada en la mejora de la práctica docente, las competencias reflexivas y de desarrollo encontradas en estos documentos destacan la ‘práctica’ (f=116), ‘autónoma’ (f=118), ‘habilidades’ (f=80) y ‘reflexión’ (f=73). Además, palabras clave como ‘desarrollar’ y ‘desarrollo’ aparecen con frecuencia (f=66 y f=72 respectivamente). Desde el punto de vista cuantitativo, esta es una de las competencias que más se encuentran en este estudio (77,4% de las guías docentes). Esto es prometedor para el desarrollo de esta competencia y la idea de aprendizaje/enseñanza continua y reflexiva entre los futuros maestros de Educación Primaria.

Cabe mencionar que no todas las competencias encontradas en las guías docentes se pueden incluir en la clasificación de Pérez Cañado (2018), ya que el 51,6% de las guías docentes contienen objetivos de aprendizaje relacionados con la idea de la educación como agente social (‘contextos’: f=89; ‘social’ =61; ‘sociales’: f=51), el pensamiento crítico (‘desarrollar’: f=113; ‘impulso’: f=66) y expresiones culturales (‘cultural’: f=66; ‘literatura’: f=45).

Contenidos

Como se ha mencionado, la formación de profesorado AICLE en la Educación Superior todavía se centra en gran medida en los contenidos en lugar de en las competencias. Por lo tanto, para proporcionar una visión general de este asunto, es necesario analizar los contenidos de estas guías docentes. En este análisis, podemos distinguir entre materias específicas de AICLE y otras que mencionan AICLE. En total, 23 guías

docentes pertenecen a materias específicas de AICLE, mientras que las 70 guías docentes restantes simplemente lo mencionan junto con otros contenidos (por ejemplo, de Didáctica de la Lengua Extranjera).

Siguiendo el análisis temático, los contenidos de las 93 guías docentes analizadas se clasificaron como:

- **Sintáctico-discursivo:** Los contenidos en esta clasificación se basan en puntos de gramática, campos léxicos, dispositivos cohesivos, fonética, etc. Esto está claramente relacionado con la parte de la competencia lingüística que no se ocupa del enfoque orientado a la acción y enfatiza la forma del lenguaje.
- **Pedagógico:** Estrechamente relacionado con las competencias pedagógicas y organizativas, los contenidos en esta clasificación tratan sobre la práctica docente en lo que respecta al diseño, evaluación, planificación, gestión del aula, cuestiones metodológicas, etc.
- **Basado en competencias:** Nos referimos aquí a la competencia comunicativa establecida por el MCERCV (Council of Europe, 2020) que están presentes en la sección de contenidos de las guías docentes. Estos contenidos también están relacionados con la competencia lingüística con énfasis en la función del lenguaje, como “expresar sus opiniones”, “resumir”, “dar instrucciones”, etc.
- **Centrado en AICLE:** BICS/CALPS, LOTS/HOTS, andamiaje, aprendizaje integrado son algunos de los contenidos que se encuentran en esta sección (que se analizarán más adelante)

En general, la categoría sintáctico-discursiva es la menos frecuente en los contenidos de estas guías docentes, representando el 16,3% del conjunto total de datos. De manera similar, la categoría basada en competencias representa el 22,2%: ambas categorías están relacionadas con la competencia lingüística. Esto puede interpretarse de dos maneras: por un lado, la alta frecuencia de la competencia lingüística se respalda aún más por los contenidos; por otro lado, los límites entre el aprendizaje basado en competencias y el aprendizaje basado en contenidos todavía están difusos. Una vez más, atendiendo a la naturaleza pedagógica del grado, los contenidos pedagógicos son los más frecuentes entre las guías docentes, con un total del 32,5%. En lo que respecta a los contenidos pedagógicos relacionados con el AICLE, el 29,1% se clasifica como tal (Tabla D).

TABLA I. Análisis de contenidos

		N	Porcentaje	Porcentaje de caso
Análisis de Contenidos	Sintáctico-discursivo	33	16,3%	37,5%
	Pedagógico	66	32,5%	75%
	Basado en competencias	45	22,2%	51,1%
	Centrado en AICLE	59	29,1%	67%
Total		203	100%	230,7%

Fuente: elaboración propia.

Aquellas guías docentes que se encontraron con contenidos centrados en AICLE se analizaron con mayor detalle en las siguientes secciones con el fin de determinar qué se enseña sobre este enfoque (Tabla II):

- **4 C (Coyle et al. 2010):** contenidos relacionados con los cuatro pilares del AICLE (Cognición, Cultura, Contenido, Comunicación). A pesar de la naturaleza generalizada de las 4 C's entre los académicos, sorprende que este tipo de contenido solo esté presente en el 17,2% del total.
- **Plurilingüismo:** aunque la implementación de AICLE se ha relacionado con la promoción del plurilingüismo, los contenidos relacionados con este solo se encuentran en el 9,2% de las guías docentes. Algunos de los contenidos encontrados fueron: 'eje intercultural', 'introducción a la educación bilingüe', 'aulas bilingües', 'comprensión del bi/multilingüismo'.
- **Planificación:** en línea con la alta frecuencia de la competencia pedagógica y palabras clave relacionadas con el diseño y el plan de estudios, los contenidos como 'diseñar un proyecto AICLE' y 'Aprendizaje basado en proyectos' aparecen en el 26,4% del total.
- **Evaluación:** de manera similar a la sección anterior, la evaluación en AICLE está presente en el 26,4% de los datos. Una vez más, esto se explica por el hecho de que la evaluación también es un elemento clave de la competencia más recurrente: la pedagógica.
- **Recursos:** los contenidos relacionados con la creación/análisis de actividades y recursos que se pueden utilizar para la lección AICLE se encuentran hasta en un 20,7%. Cabe mencionar que solo 6

guías docentes (26,08% de las guías docentes centradas en AICLE) tratan sobre el uso de las TIC.

TABLA II. Contenidos centrados en AICLE

		N	Porcentaje	Porcentaje de caso
Contenidos AICLE	4 C's	15	17,2%	62,5%
	Plurilingüismo	8	9,2%	33,3%
	Planificación	23	26,4%	95,8%
	Evaluación	23	26,4%	95,8%
	Recursos	18	20,7%	75%
Total		87	100%	362,5%

Fuente: elaboración propia.

Discusión

El análisis de las guías docentes mencionadas anteriormente arroja luz sobre la falta de formación docente en AICLE durante la formación inicial, lo que está en línea con el estudio de Morton (2019) donde el profesorado en ejercicio expresó la misma opinión. Además, el predominio del inglés como lengua de instrucción en estas guías es notable. De hecho, representa el 90% del total, lo que va en contra de la idea del MCERCV (Council of Europe, 2020) de igualdad entre las lenguas y contrarrestar la presencia de las “lenguas dominantes”. Asimismo, este énfasis en el inglés se entendería más como una práctica bilingüe que plurilingüe.

En cuanto a las competencias, este estudio muestra un claro desequilibrio entre aquellas establecidas por Pérez Cañado (2018) sobre lo que el profesorado de AICLE debe dominar. No sorprende que haya un predominio en la competencia lingüística centrada en el enfoque comunicativo (específicamente en el trabajo de las cuatro habilidades lingüísticas), lo que podría estar directamente relacionado con el área de especialización del profesorado a cargo de esos cursos (en su mayoría, de áreas de humanidades). Aunque la lengua es parte del enfoque AICLE, el predominio de la competencia lingüística podría derivarse de la mala clasificación de este método como un enfoque de aprendizaje de lenguas en lugar de uno integrado: sin embargo, se necesitan realizar más estudios.

Como era de esperar, la competencia pedagógica se encuentra en la mayoría de las guías docentes, lo que es positivo para las implicaciones prácticas de la enseñanza en Educación primaria, donde se presentan diferentes entornos de aprendizaje y recursos. En contraste, las competencias organizativas y de colaboración interpersonal obtiene una baja puntuación: se presume que la competencia organizativa puede trabajarse de manera más directa durante los períodos de prácticas, ya que su desarrollo podría implementarse mejor en un contexto de aula. En cuanto a la competencia interpersonal, es especialmente necesaria si consideramos los desafíos que el uso de una lengua extranjera puede tener en los estudiantes desde el punto de vista cognitivo y afectivo, por lo tanto, establecer una relación con ellos es algo que el profesorado AICLE debería poder lograr. De manera similar, la colaboración entre departamentos es fundamental cuando se trata de este enfoque, por lo que es preocupante que la competencia colaborativa no presente puntajes más altos.

A pesar de que todas las guías docentes analizadas mencionan explícitamente AICLE, parece sorprendente que solo tres de ellas trabajen la competencia científica. Dado que esta competencia está directamente relacionada con este enfoque y sus principios clave, se esperaría que todas las materias que mencionen AICLE tuvieran competencias o metas de aprendizaje relacionadas con este tema. Una posible explicación para esto podría ser que se vea a AICLE como un tema basado en el contenido en lugar de uno basado en competencias. Esto coincide con los hallazgos de este estudio en cuanto a los contenidos de las guías docentes.

El análisis de los contenidos reveló que hay una tendencia en las guías docentes a incluir elementos basados en competencias en la sección de contenidos. Por eso existe una clara relación entre algunos de los contenidos y la clasificación de competencias (por ejemplo, los contenidos basados en competencias están directamente relacionados con la competencia lingüística). Además, se informa de un enfoque general en los contenidos pedagógicos tanto de carácter genérico (clasificados como “pedagógicos”) como específico (clasificados como “centrados en AICLE”).

En cuanto a la PI 2, el análisis de los contenidos mostró que las 4 C's de Coyle (2010), que son los pilares de este enfoque, no se encuentran en la mayoría de las guías docentes, lo que coincide con los resultados encontrados para la competencia científica. Si el futuro profesorado no

es consciente de las idiosincrasias de este enfoque, es bastante probable que las lecciones de AICLE que enseñen terminen siendo versiones “traducidas” de las lecciones no AICLE habituales. La ausencia de más contenidos relacionados con el plurilingüismo no se ajusta al currículo educativo que ha establecido la competencia plurilingüe y pluricultural como una competencia clave para el aprendizaje permanente. Además, el plurilingüismo ayudaría a los futuros docentes a rechazar la idea de un aprendizaje compartimentalizado y fomentaría el aprendizaje integrado en su práctica docente. Asimismo, los enfoques plurilingües fomentarían la presencia de varias lenguas de instrucción y no sólo del inglés. Aspectos prácticos de la praxis docente, como la planificación, la evaluación y los recursos, se encuentran en la mayoría de los contenidos analizados. Esto es positivo ya que se ajusta a las competencias pedagógicas, organizativas y reflexivas. El hecho de que estos contenidos sean específicos para el enfoque AICLE solo puede ayudar a preparar mejor al profesorado.

Conclusiones

En resumen, la formación inicial de docentes en AICLE y el paradigma educativo actual están en desacuerdo en varios aspectos: la formación en lengua parece ser un problema (Cabezuelo Gutiérrez y Fernández Fernández, 2014). A pesar de que la mayoría de las Comunidades Autónomas requieren que el profesorado AICLE tenga un certificado B2 o incluso C1, las guías docentes analizadas aún mencionan un nivel B1 en el 27% de los casos. Esto crea un vacío que la formación superior no llena. Otro aspecto a considerar es la naturaleza opcional de estas asignaturas: la mayoría de ellas son asignaturas optativas impartidas en la especialización de enseñanza de lengua extranjera. Por lo tanto, el profesorado generalista no recibe esta formación. Esto lleva a un panorama sombrío: en la escuela, las asignaturas AICLE son impartidas por generalistas, que deben basarse en su formación universitaria para poner en práctica AICLE. Sin embargo, como se ha demostrado, la mayor parte de esta formación está enfocada al profesorado de lengua extranjera, que probablemente no será docente AICLE.

Esta investigación señala la falta de formación AICLE entre los futuro/as maestro/as de primaria en las universidades públicas españolas basándose en sus guías docentes. Sin embargo, una de las limitaciones del

estudio es el hecho de que las guías docentes pueden no corresponder completamente a la práctica docente real: esto solo podría analizarse en mayor profundidad mediante observaciones sistemáticas de las lecciones mencionadas. Además, algunas materias no tenían la guía docente disponible, por lo tanto, su análisis no fue posible. Investigaciones futuras pueden incluir estudios sobre las percepciones de los futuro/as maestro/as sobre su formación AICLE y su conocimiento de dicho enfoque. Otras posibles líneas de investigación incluyen el análisis de todo el conjunto de datos en relación con la formación plurilingüe.

Referencias bibliográficas

- ANECA. (2005). *Libro Blanco. Título de Grado en Magisterio, Vol.1*. España: Madrid. http://www.aneca.es/var/media/150404/libroblanco_jun05_magisterio1.pdf
- Antropova, S., Poveda García-Noblejas, B., & Carrasco Polaino, R. (2021). Teachers' Efficiency of CLIL Implementation to Reach Bilingualism in Primary Education. *Journal of Learning Styles*, 14 (27), 6-19.
- BOE (2007). Order ECI/3857/2007, of 27 December, which establishes the requirements for the verification of official university degrees that qualify for the exercise of the profession of teacher in Primary Education. *BOE* no. 312, December 29 2007.
- Cabezuelo Gutiérrez, P., & Fernández Fernández, R. (2014). A case study on teacher training needs in the Madrid bilingual project. *Latin American Journal of Content and Language Integrated Learning*, 7(2), 50-70. doi:10.5294/laclil.2014.7.2.3 eISSN 2322-9721.
- Comunidad de Madrid: Consejería de Educación y Juventud. (2021). *PLAN DE FORMACIÓN EN LENGUAS EXTRANJERAS: Curso 2020-2021*. Comunidad de Madrid. <http://gestiondgmjmejora.educa.madrid.org/pfle21/index.php/index/seccion/0>
- Consejería de Educación, Cultura y Deportes, Castilla-La Mancha. (2021). *Plan de Formación del Profesorado 2021/2022*. Castilla-La Mancha. <https://www.castillalamancha.es/sites/default/files/documentos/pdf/20211028/plan-formacion-profesorado-crfpclm-2122b.pdf>
- Consejería de Educación, Junta de Andalucía. (2016). *Plan Estratégico de Desarrollo de las Lenguas en Andalucía: Horizonte 2020*. Junta de Andalucía. https://www.juntadeandalucia.es/export/drupaljda/plan_estrategico.pdf

- Consejería de Educación, Universidades, Cultura y Deportes, Gobierno de Canarias. (2021). *Programa Lenguas Extranjeras y Programa Auxiliares de Conversación*. Gobierno de Canarias. https://www.gobiernodecanarias.org/educacion/web/programas-redes-educativas/programas-educativos/lenguas_extranjeras/
- Consellería de Cultura, Educación e Universidade, Xunta de Galicia. (2021). *Linguas Estranxeiras*. Xunta de Galicia. <http://www.edu.xunta.gal/portal/es/linguasestranxeiras>
- Council of Europe. (2001) *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching and Assessment*. Cambridge Assessment English.
- Council of Europe. (2020). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment – Companion volume*. Council of Europe Publishing, Strasbourg.
- Coyle, D. (2010). Foreword. In D. Lasagabaster, & Y. Ruiz de Zarobe (Eds.), *CLIL in Spain: Implementation, results and teacher training*, vii-viii. Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars.
- Coyle, D., Hood, P., & Marsh, D. (2010). *CLIL: Content and Language Integrated Learning*. Cambridge University Press.
- Durán, R., & F. Beltrán. (2013). Nuevos modelos de formación del profesorado de inglés: el Caso de Castilla y León. *Profesorado*, 17, 307-323.
- Durán-Martínez, R., & Beltrán-Llavador, F. (2020). Key issues in teachers' assessment of primary education bilingual programs in Spain, *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 23 (2), 170-183
- Estrada, J. L. (2021). Diagnóstico de necesidades formativas entre maestros AICLE en formación inicial. *European Journal of Child Development, Education and Psychopathology*, 9(1), 1-16.
- European Commission. (1995). White Paper on Education and Training. Teaching and Learning. Towards de Learning Society. Brussels: Archive of European Integration. Retrieved from http://europa.eu/documents/comm/white_papers/pdf/com95_590_en.pdf
- European Commission (2015). *Erasmus+ Programme Guide*. Available from: http://ec.europa.eu/programmes/erasmus-plus/discover/guide/index_es.htm, accessed 15 April, 2016.
- Fernández, R., & A. Halbach. (2011). "Analysing the Situation of Teachers in the Madrid Bilingual Project after Four Years of Implementation."

- In Y. Ruiz de Zarobe, J. Manuel Sierra & F. Gallardo del Puerto (Eds.), *Content and Foreign Language Integrated Learning. Contributions to Multilingualism in European Contexts*, (pp. 41–70). Peter Lang.
- Galán-Rodríguez, N. M. (2020). *Motivation in CLIL: Research in Secondary Education in the Galician Context*. Peter Lang.
- Gardner, H. E. (1983). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. Basic books.
- Lova Mellado, M., M. J. Bolarín Martínez, & M. Porto Currás. (2013). Programas bilingües en Educación Primaria: Valoraciones de Docentes. *Porta Linguarum*, 20, 253-268.
- Morton, T. (2019). "Teacher education in content-based language education". In S. Walsh, & S. Mann (Eds.), *The Routledge Handbook of English Language Teacher Education* (pp. 169-183). Routledge.
- Naya-Rivero, M. C., Gomez-Sanchez, T. F., Rumbo-Arcas, M. B., & Segade-Pampín, M. E. (2021). Comparative interregional study of Mathematical Education for preservice Primary Teachers. *Revista latinoamericana de investigación en matemática educativa*, 24(2), 207-233.
- Nishimura-Sahi, O. (2020). Policy borrowing of the Common European Framework of Reference for languages (CEFR) in Japan: an analysis of the interplay between global education trends and national policymaking. *Asia Pacific Journal of Education*. Routledge: Taylor & Francis group. DOI: 10.1080/02188791.2020.1844145
- Olivares, M., & C. Pena. (2013). How Do We Teach Our CLIL Teachers? A Case Study from Alcalá University. *Porta Linguarum*, 19, 87–99.
- Olmeda, G. J., Guillén, M. T. F., & González, R. (2016). La formación inicial de los maestros de educación primaria en el contexto de la enseñanza bilingüe en lengua extranjera. *Bordón. Revista de pedagogía*, 68(2), 121-135.
- Palacios, F. J., Gómez, M. E., & Huertas, C. A. (2018). Formación inicial del docente AICLE en España: Retos y claves. *Estudios Franco-Alemanes*, 10, 141-161.
- Pérez Cañado, M. L. (2018). Innovations and challenges in CLIL teacher training. *Theory Into Practice*, 57(3), 1-10.
- Pons-Seguí, L. (2020). Are Pre-Service Foreign Language Teachers Ready for CLIL in Catalonia? A Needs Analysis from Stakeholders' Perspective. *Porta Linguarum*, 33, 279-295.
- Portolés, L., & Martí, O. (2020). Teachers' beliefs about multilingual pedagogies and the role of initial training. *International Journal of*

- Multilingualism, 17(2), 248-264. Sánchez-Pérez, M. M., & Salaberri-Ramiro, M. S. (2017). Implementing Plurilingualism in Higher Education: Teacher Training Needs and Plan Evaluation. *Porta Linguarum*, Monográfico II, 139-156.
- Sidhu, G. K., Kaur, S., & Chi, L. J. (2018). CEFR-aligned school-based assessment in the Malaysian primary ESL classroom. *Indonesian Journal of Applied Linguistics*, 8, 452-463. DOI: 10.17509/ijal.v8i2.133311
- Than Hai, L. T. (2018). Impacts of CEFR-aligned learning outcome implementation on assessment practice at tertiary level education in Vietnam: An exploratory study. *Hue University Journal of Science: Social Sciences and Humanities*, 127 (6B), 87-99. DOI: 10.265459
- UNESCO Institute for Statistics. (2012). International standard classification of education: ISCED 2011. *Comparative Social Research*, 30.

Información de contacto: Noelia M^a Galán-Rodríguez, Universidade da Coruña, Facultad de Ciencias de la Educación, Departamento de DIDES e MIDES. Campus de Elviña, S/N,15071.A Coruña, Galicia (España). E-mail: noelia.galan@udc.es