

FORMACIÓN INICIAL DEL DOCENTE AICLE EN ESPAÑA: RETOS Y CLAVES

FRANCISCO J. PALACIOS, M. ELENA GÓMEZ, CRISTINA HUERTAS
Universidad de Córdoba

m22pahif@uco.es, elena.gomez@uco.es, cristina.huertas@uco.es

Fecha de recepción: 20.01.2018

Fecha de aceptación: 11.03.2018

Resumen: Los esfuerzos de la administración educativa dirigidos a la formación permanente de los docentes AICLE en activo son incuestionables. Sin embargo, pese a las múltiples iniciativas desarrolladas a nivel nacional e internacional, en España, la formación inicial del profesorado que desarrollará su práctica educativa en centros de enseñanza bilingüe sigue siendo una materia pendiente en múltiples aspectos. Cada vez más universidades implantan itinerarios bilingües en sus grados, así como másteres encaminados al ejercicio de la labor educativa en centros donde los contenidos se imparten en una lengua extranjera. No obstante, parecen no existir desde el ministerio de educación directrices que insten a todos los centros de educación superior a ofrecer formación bilingüe. Este artículo pretende reflexionar sobre la formación inicial que los futuros docentes de educación bilingüe reciben en España. Para ello, se revisan tanto las características de esta formación como los requisitos que el profesorado egresado ha de tener para iniciar su labor educativa. De forma similar, se recogen algunos de los retos que los docentes han de afrontar, entre los que destacan sus carencias en relación a competencias comunicativa, metodológica y digital. El uso de las nuevas tecnologías para la mejora del dominio lingüístico y digital, así como el fomento de la reflexión sobre la praxis docente y el desarrollo de habilidades de trabajo en equipo grupo, liderazgo y colaboración son algunas de las claves que pueden contribuir a mejorar esta situación.

Palabras clave: AICLE, formación inicial del docente, universidad.

CLIL INITIAL TEACHER TRAINING IN SPAIN: CHALLENGES AND KEY ISSUES

Abstract: The efforts aimed at improving permanent training of CLIL teachers made by educational bodies are unquestionable. However, in spite of the multiple

initiatives developed from both national and international perspectives, in Spain, initial CLIL teacher training still remains an unresolved subject in multiple aspects. More and more universities are implementing bilingual itineraries in their degrees, as well as master's degrees, all directed to providing in-training teachers with abilities to apply to their future praxis when teaching in schools where contents are taught in a foreign language; however, there are any guidelines from the ministry of education that urge all universities to offer bilingual training. This paper aims to reflect on initial CLIL teacher training developed in Spain. To do this, the features of such training, as well as the requirements for in-training teachers, are revised. Similarly, some of the challenges that teachers have to face are mentioned, paying special attention to scarcities in their communicative, methodological and digital competences. The use of new technologies for improving linguistic and digital proficiency, as well as the promotion of the teaching praxis reflection and teamwork, leadership and collaboration skills' development are keys to enhance this situation.

Keywords: CLIL, initial teacher training, university.

Sumario: 1. Introducción. 2. Formación del profesorado AICLE: estado de la cuestión. 3. Retos de la formación inicial del docente AICLE. 4. Claves para la formación inicial del docente AICLE. Conclusiones.

1. Introducción

El aprendizaje de lenguas, uno de los objetivos clave de la sociedad del siglo XXI, busca dar respuesta a las múltiples demandas a las que ciudadanos de todo el mundo se enfrentan hoy en día. Así, como consecuencia de los numerosos cambios sociales, políticos, económicos, tecnológicos y educativos producidos durante las últimas décadas, ser lingüística y comunicativamente competente en, al menos, una segunda lengua (L2) se presenta como una necesidad urgente.

Para solventar tal exigencia, las administraciones educativas de todo el mundo (y, en particular, de Europa) desarrollan programas de educación bilingüe para favorecer la adquisición de una L2 (Consejo de Europa, 2001a, 2001b; Comisión Europea, 1995; Ivanov, Deutschmann y Enever, 2015; Outes y Ramírez, 2017), así como promover el entendimiento cultural y dar respuesta a la creciente movilidad entre fronteras (Nikula, Dalton-Puffer y Llinares, 2013). En este sentido, el Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras (AICLE) se extiende hoy en día en más de 30 países europeos como el enfoque de enseñanza bilingüe más utilizado en el

continente (Eurydice, 2006). Entre las bondades de AICLE, destacan el fomento de un aprendizaje simultáneo de contenidos lingüísticos y no lingüísticos, el desarrollo de las competencias comunicativa e intercultural y el fomento de la movilidad internacional, entre otros (Bellés-Calvera, 2018; Coyle, Hood y Marsh, 2010; Gómez, 2016; Hernando, Hortigüela y Pérez, 2018; Ouazizi, 2016; Roldán, 2012; Salvador-García, Chiva-Bartoll y Vergaz, 2018).

De forma similar, en España, AICLE también se ha convertido en el enfoque de enseñanza bilingüe por excelencia (Izquierdo, 2017), todo ellos en un intento por dar respuesta a las directrices del *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas* (MCERL) para promover la diversidad lingüística y el aprendizaje de lenguas extranjeras (LE) (Consejo de Europa, 2001a), y a las de la propia ley de educación vigente:

El dominio de una segunda lengua o, incluso, una tercera lengua extranjera, se ha convertido en una prioridad en la educación como consecuencia del proceso de globalización en que vivimos, a la vez que se muestra como una de las principales carencias de nuestro sistema educativo. La Unión Europea fija el fomento del plurilingüismo como un objetivo irrenunciable para la construcción de un proyecto europeo. La ley apoya decididamente el plurilingüismo, redoblando los esfuerzos para conseguir que los estudiantes se desenvuelvan con fluidez al menos en una primera lengua extranjera, cuyo nivel de comprensión oral y lectora y de expresión oral y escrita resulta decisivo para favorecer la empleabilidad y las ambiciones profesionales, y por ello, apuesta decididamente por la incorporación curricular de una segunda lengua extranjera (Gobierno de España, 2013, p. 97865).

No obstante, y a pesar de los múltiples beneficios de la educación bilingüe y de AICLE, los resultados, que son positivos en todos los niveles educativos (Aguilar y Muñoz, 2014; González, 2015; Navarro-Pablo y García, 2018), parecen distar mucho de los conseguidos en otros países como como Japón, China, Austria o Finlandia (Chavero, 2016; Ito, 2018; Smit y Finker, 2018; Wei, 2013). En este sentido, diversos estudios centrados en el contexto de España evidencian la falta de recursos económicos y materiales de calidad, así como la necesidad de una mejora de la formación del docente AICLE (Lova, Bolarín y Porto, 2013; Moliner y Fernández, 2013; Pladevall-Ballester, 2015).

La literatura es profusa acerca de la formación del profesorado de áreas lingüísticas y no lingüísticas que participa en AICLE tanto en un contexto nacional (Contero, Zayas y Arco, 2018; Martínez, 2018; Olivares y Pena, 2013) como internacional (Aiello, Di Martino y Di Sabato, 2017; Kewara y Prabjandee, 2018; Pérez-Cañado, 2016a). Este artículo pretende reflexionar en concreto sobre la formación inicial que los futuros docentes de educación bilingüe reciben en España; para ello, se revisan tanto las características de esta formación como los requisitos que el profesorado egresado ha de tener para iniciar su labor educativa; de forma similar, se recogen algunos de los retos que los docentes han de afrontar. Finalmente, se plantean algunas claves y consideraciones para mejorar esta situación.

2. Formación del profesorado AICLE: estado de la cuestión

El papel del docente en el desarrollo de la competencia lingüística e intercultural de su alumnado es evidente. Diversos autores (Cinganotto y Cuccurullo, 2015; Coyle, Hood y Marsh, 2010; Escobar, 2013) señalan la importancia de la formación del profesorado para que los entornos AICLE sean óptimos. Así pues, con el objetivo de prepararlos para tal fin, varios planes han sido desarrollados en toda Europa como, por ejemplo, el *Lifelong Learning Program* desarrollado entre 2007 y 2013 o el actual *Erasmus +* (2014-2020), que financian intercambios de docentes y visitas internacionales para promover el aprendizaje de idiomas y la diversidad lingüística (Alonso-Díaz, Delicado y Ramos, 2019). Tomando como referencia estos programas, países como Malta, Islandia, Austria, Alemania o Finlandia ofrecen titulaciones específicas para formar a docentes en enseñanza bilingüe en inglés, mientras que otros como Suiza y Holanda ofrecen formación multilingüe en forma de cursos y seminarios metodológicos para el profesorado en activo; por el contrario, países como Bulgaria, Chequia o Hungría no incluyen formación inicial docente en enseñanza bilingüe (Fernández, Aguirre y Harris, 2013).

En España, todas las comunidades autónomas desarrollan programas de educación bilingüe para el alumnado de primaria y secundaria. Para mejorar la capacitación docente y dotarles de recursos didácticos, el Ministerio de Educación y Formación Profesional ha puesto en marcha múltiples iniciativas, entre las que destacan las llevadas a cabo por el Centro Nacional de Innovación e Investigación Educativa (CNIIE), el Instituto Nacional de

Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado (INTEF), la Subdirección General de Promoción Exterior Educativa y las Agencias Españolas de Programas Europeos, destacando eTwinning y SEPIE (Outes y Ramírez, 2017). Paralelamente, las administraciones regionales implementan planes concretos para garantizar la formación continua del docente AICLE; a continuación, se detallan algunas de las medidas institucionales que, a este respecto, se llevan a cabo:

- *Plan de Formación en Lenguas Extranjeras* en la Comunidad de Madrid, que ofrece a los docentes que van a participar en la educación bilingüe formación en la L2 (puesto que han de certificar un nivel C1 en esta) y en metodología AICLE a través de cursos y estancias internacionales que favorecen la inmersión lingüística (Comunidad de Madrid, 2018).
- *Plan Estratégico de Desarrollo de las Lenguas en Andalucía*, que busca mejorar la competencia comunicativa e intercultural del profesorado (Junta de Andalucía, 2015).
- Programa de Apoio ao Ensino e Aprendizaxe de Linguas Estranxeiras (PALE) y Programa de Cursos para a Formación Complementaria en Linguas Estranxeiras do Alumnado (CUALE) en Galicia, los cuales ofrecen itinerarios formativos para la mejora de la competencia lingüística y comunicativa del profesorado (Xunta de Galicia, 2011, 2015).
- *Plan de Impulso de las Lenguas Extranjeras (PILE)* en Canarias, que promueve acciones orientadas a la actualización lingüística y metodológica del profesorado (Gobierno de Canarias, 2018).
- *Plan Integral de Enseñanza de Lenguas Extranjeras de Castilla-La Mancha*, por la que se considera la formación del profesorado en materia de enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras (LE) como una prioridad clave, prestando especial importancia a las habilidades didácticas y metodológicas (Gobierno de Castilla-La Mancha, 2017).

En relación a la formación inicial, si bien no en todas las comunidades autónomas los futuros docentes pueden formar parte de grados universitarios bilingües, cada vez más Facultades de Educación de universidades públicas (como la de Córdoba, Extremadura, Málaga o Alcalá) y privadas (como la Universidad Loyola Andalucía o la Universidad

Europea del Atlántico) ofrecen itinerarios bilingües en sus grados en Educación Infantil y Primaria, e incluso algunos másteres específicos centrados en AICLE (Máster Interuniversitario en Enseñanza Bilingüe y Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras desarrollado por las universidades de Jaén y Córdoba, Máster Universitario en Enseñanza Bilingüe de la Universidad Nebrija, Máster en Estudios Ingleses Avanzados y Educación Bilingüe de la Universidad de Córdoba y de manera muy especial para el contexto internacional el Máster Conjunto Erasmus Mundus titulado “Play, Education, Toys and Languages” –PETaL– (Gómez, Lino, Molu y Huertas, 2017)). Esto favorece que, cada vez más, los docentes tengan formación específica para ejercer su labor en una lengua distinta a la española.

Pese a la existencia de, como se ha mencionado, planes de formación tanto inicial como continua en materia AICLE, se siguen evidenciando ciertas necesidades para el docente (Couto y Bobadilla, 2017; Durán-Martínez, 2018; Durán-Martínez y Beltrán-Llavador, 2016; Mier, 2015). Además, a diferencia de otros países como Finlandia, con uno de los sistemas educativos con mejores resultados, en España, el profesorado, que debe certificar un nivel B1 en la LE antes de graduarse y un B2 para participar en la enseñanza bilingüe (a excepción de la Comunidad de Madrid y Navarra, donde se exige un C1 [Ortega-Martín y Trujillo, 2018]), tampoco dispone del apoyo social que supone que el contenido audiovisual se retransmita en versión original como sí ocurre en los países nórdicos (Jódar y Tuomainen, 2014; Vez, Martínez y Lorenzo, 2012).

3. Retos de la formación inicial del docente AICLE

Diversos retos dificultan la enseñanza bilingüe a nivel nacional; la mejora de la competencia comunicativa en LE y las habilidades en el uso de los recursos digitales son los más destacados en relación al profesorado (Felip y Estebanell, 2016). No obstante, existen en este respecto diferencias al analizar los desafíos a los que se enfrentan los docentes pues, en función de la etapa educativa en la que imparten enseñanza, su perfil varía: mientras que en educación primaria existe un perfil dual (se domina tanto el contenido como la LE), gran parte del profesorado de secundaria es experto en contenido con conocimiento certificado del idioma de destino. Esto explica que algunos de

los mayores esfuerzos de la administración educativa se centren tanto en garantizar la competencia en LE del profesorado (Llinares y Dafouz, 2011).

Por el contrario, poca atención se presta desde las altas esferas de la educación a las técnicas metodológicas en enseñanza bilingüe, igualmente importantes. Contero (2017), a este respecto, analizó las opiniones de 259 docentes universitarios de enseñanza bilingüe en formación y en activo, desvelando que todos estaban de acuerdo en que su falta de capacitación específica en enseñanza bilingüe había afectado o afectaría al funcionamiento de AICLE. Otras investigaciones, como la de Ellison, Aráujo, Correia y Vieira (2017), revelan que el profesorado universitario sin conocimiento sobre los requisitos metodológicos para la enseñanza de una L2/LE tiende a utilizar sus conocimientos de la lengua como respaldo para su (falta de) capacidades metodológicas, priorizando así los problemas lingüísticos por encima de los no lingüísticos. De hecho, la literatura es amplia al mostrar un gran número de docentes AICLE cuya enseñanza se reduce a un simple proceso de traducción de los materiales empleados en la enseñanza monolingüe (Contero, Zayas y Arco, 2018).

Como señala Melara (2013, p. 1342):

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.

En este sentido, no se puede ignorar que este tratamiento metodológico específico que la enseñanza bilingüe requiere implica, por consiguiente, una formación propia y específica para el profesorado.

Como se ha mencionado anteriormente, la competencia digital docente también es un importante elemento que se ha de tener en cuenta. Uno de los desafíos de la enseñanza y el aprendizaje de L2/LE (y por ende de AICLE) es la necesidad de, por una parte, implementar nuevos enfoques y recursos digitales aumentando el uso de tecnología en el aula y, por otra, mejorar las habilidades digitales del profesorado de L2/LE (Palacios y Espejo, 2019; Tafazoli, Gómez, y Huertas, 2018). En este sentido, es requisito

indispensable para los docentes del siglo XXI tomar conciencia del importante rol de las tecnologías educativas y de la urgencia de desarrollar sus competencias digital y mediática (Huertas, 2017; Pérez-Rodríguez y Delgado, 2018).

No podemos olvidar que el dominio de contenido lingüístico y no lingüístico no es el único requisito para el profesorado AICLE, sino que adquirir técnicas metodológicas para ayudar a su alumnado a desarrollar sus propias competencias también es preciso (Murray y Christison, 2010, 2014). Por ello, las universidades deben tener en cuenta las bondades y potencial de las TIC como facilitadoras de la formación y práctica docente (HersHKovitz y Forkosh-Baruch, 2017; Tuzel y Hobbs, 2017; Van Houten, 2015).

4. Claves para la formación inicial del profesorado AICLE

Bertaux, Coonan, Frigols y Mehisto (2010) plantean una serie de competencias que el docente AICLE ha de tener para llevar a cabo una buena enseñanza. Así pues, destacan la integración de contenido y L2/LE, el tratamiento de todas las destrezas comunicativas, la planificación y diseño de actividades, el desarrollo de la competencia intercultural del alumnado, la aplicación de teorías sobre el aprendizaje (p.e., la taxonomía de Bloom [Anderson y Krathwohl, 2001]), el empleo de una metodología interactiva y las nociones de evaluación, entre otras. Por su parte, Dafouz, Llinares y Morton (2010, p. 10) hablan de ocho elementos necesarios para el profesorado AICLE, a saber: planificación, necesidades del alumnado, multimodalidad, conocimiento del contenido, contexto y cultura, cooperación y reflexión, interacción y evaluación.

Basándonos en los aspectos que, mencionados anteriormente, caracterizan los retos a los que los docentes AICLE han de enfrentarse, resulta evidente que las universidades deben reflexionar sobre qué elementos han de orientar la formación inicial del profesorado, así como las competencias que se han de considerar clave, todo ello para dar respuesta a sus necesidades lingüísticas, metodológicas y digitales.

Martín del Pozo (2013) destaca la importancia y necesidad de formar al profesorado en una L2/LE para capacitarlos en la enseñanza AICLE. En este sentido, parece claro que la formación inicial impartida en las universidades da respuesta a las necesidades comunicativas y lingüísticas en L2/LE del

profesorado. No obstante, existe una amplia gama de recursos que, de ser empleados por los docentes universitarios, pueden contribuir a una mejora sustancial del nivel de L2/LE del alumnado de los grados de educación. Así, las nuevas tecnologías ofrecen grandes oportunidades para el profesorado como se muestra en la amplia literatura sobre cada una de sus variedades y tipologías: TAC –Tecnologías del Aprendizaje y el Conocimiento– (Álvarez, 2017; Orcera, Moreno y Risueño, 2017), TEP –Tecnologías para el Empoderamiento y la Participación– (Reig, 2016), CALL –*Computer Assisted Language Learning*– (Tafazoli, Gómez y Huertas, 2017a, 2017b, 2018) y MOOC –*Massive Open Online Courses*– (Palacios y Huertas, 2016), entre otras. Precisamente por la idoneidad y posibilidades que estos ofrecen, las universidades deberían plantearse introducir algunos de ellos en la formación inicial del profesorado AICLE.

De forma paralela a la mejora de la competencia lingüística, las nuevas tecnologías también pueden contribuir al desarrollo de las habilidades digitales. Por ello, durante muchos años, las facultades han luchado por preparar a los futuros profesionales de la educación para integrar las TIC en el aula, esfuerzos que se han materializado en forma de cursos para mejorar la competencia digital y de un aumento de los dispositivos electrónicos y del apoyo a su uso (Ferrari, 2012; Voogt, Erstad, Dede y Mishra, 2013). No obstante, el hecho de que estas tecnologías estén presentes solo en áreas específicas de la formación docente inicial y no de forma interdisciplinar dificulta el desarrollo de las competencias digital y mediática y el conocimiento sobre cómo integrar y aplicar las TIC en AICLE (Brun y Hinojosa, 2011). Las universidades, por tanto, deben tener en cuenta una serie de consideraciones al respecto:

- Las competencias digital y mediática han de estar presentes de forma interdisciplinar en el currículo de los Grados de Educación Primaria e Infantil, así como los másteres de formación de profesorado de enseñanza secundaria.
- Un modelo eficiente para el desarrollo de estas ha de ser adoptado, el cual ha de permitir que los futuros docentes puedan participar en un entorno de aprendizaje digital donde aprendan a utilizar las nuevas tecnologías de forma correcta y segura (Carretero, Vuorikari y Punie, 2017; Ferrari, 2013; Vuorikari, Punie, Carretero y Van den Brande, 2016).

- El uso de nuevas tecnologías y los recursos disponibles en las universidades han de ser evaluados periódicamente.
- La concienciación acerca de la importancia de las nuevas tecnologías tanto en la formación inicial del profesorado como en su posterior labor educativa en el aula ha de ser clave.

Por otra parte, como señalan Marsh, Mehisto, Wolff y Frigols (2012), también es crucial desarrollar habilidades de trabajo en equipo grupo, liderazgo, colaboración y coordinación; en relación a esta última, como señalan Sánchez y Rodríguez (1997), la educación bilingüe va más allá de la enseñanza de lenguas, pues se trata de una enseñanza en la lengua, lo que hace necesaria una coordinación que, pese a ser también clave en cualquier enfoque de enseñanza monolingüe, aquí es imprescindible, puesto que de ella depende el éxito de los programas (Halbach, 2008, 2011). En los contextos AICLE (y más especialmente en la etapa secundaria debido a la mayor complejidad y dificultad de los contenidos curriculares), docentes de áreas lingüísticas y no lingüísticas han de trabajar juntos, complementándose y solventando las carencias que, bien en la L2/LE, bien en el contenido, puedan tener. Como señala Melara (2013, p. 1342), los principales criterios de calidad definen la labor del profesorado AICLE son “una elevada competencia lingüística tanto en la lengua madre como en la extranjera, es capaz de transmitir los contenidos de las áreas no lingüísticas en esa L2”. Por tanto, se requieren técnicas metodológicas que permitan que el tándem entre profesores de idiomas y profesores de contenido tenga éxito (Pérez-Cañado, 2016b).

Según Díaz-Martín, “no solo el hecho de integrar una serie de competencias hace que el docente en formación mejore en su futura práctica educativa”; por ello, como indica la autora, la reflexión de la propia práctica educativa con el objetivo de mejorarla es también necesaria, pues “dicha reflexión ayuda al docente a actuar de manera más crítica en su praxis porque hace que pueda discriminar los errores y las cualidades que lo definen como docente AICLE” (2017, p. 25). Un recurso que puede contribuir a la reflexión docente es el vídeo con anotaciones; en este sentido, aplicado a la formación docente AICLE inicial, puede contribuir a la adquisición y desarrollo competencias profesionales necesarias para la práctica educativa (Cinganotto y Cuccurullo, 2015; Díaz-Martín, 2017).

Conclusiones

En la actualidad, la enseñanza bilingüe y, en particular, AICLE se muestran como características del panorama educativo español y europeo, donde aprendizaje de L2/LE, diversidad lingüística, entendimiento cultural y movilidad internacional son objetivos clave. No obstante, la literatura indica que, en España, los recursos económicos, los materiales de calidad y la formación docente son elementos que, según el mismo profesorado, urge revisar.

No cabe duda de los esfuerzos dirigidos a la formación permanente de los educadores en activo que la administración educativa lleva a cabo por medio de convenios y acuerdos con organismos internacionales; fruto de ellos, programas como *Lifelong Learning Program*, *Erasmus +* o *eTwinning*, e incluso los planes propios puestos en marcha por las comunidades autónomas, financian la movilidad internacional con el objetivo de para promover el aprendizaje de idiomas. Sin embargo, y pese a estas iniciativas, la formación inicial sigue siendo una materia pendiente en múltiples aspectos. Ciertamente es que, cada vez más, las universidades, públicas y privadas, implantan itinerarios bilingües en sus facultades, así como programas de máster encaminados al ejercicio de la labor educativa en centros donde los contenidos se imparten en L2/LE, pero parece no existir una serie de directrices que, desde el Ministerio de Educación, inste a todos los centros de educación superior a ofrecer formación bilingüe.

La enseñanza bilingüe se ve dificultada, fundamentalmente, por las carencias en cuanto a competencias comunicativa/lingüística, metodológica/profesional y digital/mediática de los docentes, algo sobre lo que las universidades han de reflexionar. En este sentido, las nuevas tecnologías ofrecen gran potencial para la formación inicial del profesorado, no solo en lo relativo a la mejora del dominio lingüístico, sino también del digital, dos elementos que, a su vez, el docente deberá desarrollar en su futuro alumnado. Así pues, las universidades deben, como ya se ha mencionado, tener en cuenta la importancia de adoptar un modelo eficiente que permita a sus estudiantes participar en un entorno de aprendizaje digital que repercuta en su posterior praxis AICLE.

Finamente, el desarrollo de habilidades de trabajo en equipo grupo, liderazgo y colaboración también es crucial, pues no podemos olvidar que la coordinación entre docentes de áreas lingüísticas y no lingüísticas es una de las claves para el éxito de los programas bilingües. De igual forma, la reflexión sobre la propia práctica educativa con la finalidad de mejorarla es también necesaria.

Referencias bibliográficas

- Aguilar, M., y Muñoz, C. (2014). The effect of proficiency on CLIL benefits in engineering students in Spain. *International Journal of Applied Linguistics*, 24(1), 1-18. doi: 10.1111/ijal.12006.
- Aiello, J., Di Martino, E., y Di Sabato, B. (2017). Preparing teachers in Italy for CLIL: reflections on assessment, language proficiency and willingness to communicate. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 20(1), 69-83. doi: 10.1080/13670050.2015.1041873.
- Alonso-Díaz, L., Delicado, G., y Ramos, F. (2019). A Comparative Study of Bilingual Teacher Preparation Programs in California and Spain. En B. G. Guzmán (Ed.), *Bilingualism and Bilingual Education: Politics, Policies and Practices in a Globalized Society* (pp. 81-101). Cham, Suiza: Springer. doi: 10.1007/978-3-030-05496-0.
- Álvarez, E. (2017). Las TAC al servicio de la formación inicial de maestros en el área de Didáctica de la Lengua y la Literatura: herramientas, usos y problemática. *Revista de Estudios Socioeducativos*, 5, 35-48. doi: 10.25267/Rev_estud_socioeducativos.2017.i5.05.
- Anderson, L. W., y Krathwohl, D. R. (2001). *A taxonomy for learning, teaching, and assessing: a revision of Bloom's taxonomy of educational objectives*. Nueva York: Longman.
- Bellés-Calvera, L. (2018). Teaching music in English: a content-based instruction model in Secondary Education. *Latin American Journal of Content & Language Integrated Learning*, 11(1), 109-139. Recuperado de <https://bit.ly/2TYr4B0>.
- Bertaux, P., Coonan, C. M., Frigols, M. J., y Mehisto, P. (2010). *The CLIL teacher's competences grid*. Common Constitution and Language Learning (CCLL). Comenius Network. Recuperado de <https://bit.ly/2MOZkvs>.

- Brun, M., y Hinostroza, J. E. (2011). Research on ICT integration for enhancing quality in teacher education: nationwide policy or global challenge? En E. Eisenschmidt y E. Löfström (Eds.), *Developing quality cultures in teacher education: Expanding horizons in relation to quality assurance* (pp. 99-118). Tallín: OÜ Vali Press.
- Carretero, S., Vuorikari, R., y Punie, Y. (2017). *DigComp 2.1: The Digital Competence Framework for Citizens*. Recuperado de <https://bit.ly/2pGtGII>.
- Chavero, A. (2016). Estudio comparativo de los sistemas educativos y de los programas de formación del profesorado de lenguas modernas de España y Finlandia: desafíos y propuestas de mejora para la enseñanza de lenguas modernas en el siglo XXI (Trabajo de fin de máster). Universidad de Extremadura, Badajoz, España.
- Cinganotto, L., y Cuccurullo, D. (2015). The role of videos in teaching and learning content in a foreign language. *Journal of e-Learning and Knowledge Society*, 11(2), 49-62. doi: 10.20368/1971-8829/1024.
- Comunidad de Madrid. (2018). *Plan de Formación en Lenguas Extranjeras 2018*. Madrid: Consejería de Educación e Investigación de la Comunidad de Madrid. Recuperado de <https://bit.ly/2lCZ4jA>.
- Contero, C. (2017). Técnicas didácticas y metodológicas para el perfeccionamiento de la gestión del aprendizaje del profesor aicle en la enseñanza superior (Tesis doctoral). Universidad de Cádiz, Cádiz, España.
- Contero, C., Zayas, F., y Arco, J. L. (2018). Addressing CLIL lecturers' needs: reflections on specific methodological training. *Porta Linguarum, Monográfico*, 121-135.
- Consejo de Europa. (2001a). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. Estrasburgo: Consejo para la Cooperación Cultural, Comité de Education y División de Política Lingüística. Recuperado de <https://bit.ly/2CRb2mh>.
- Consejo de Europa. (2001b). *Report from Education Council to the European Council on the concrete future objectives of education and training systems*. Bruselas: Consejo de Europa. Recuperado de <https://bit.ly/2Edabhq>.
- Couto, P., y Bobadilla, M. (2017). Análisis, implementación y evaluación de programas bilingües en Galicia y la Universidad de A Coruña. En M. E. Gómez y R. Johnstone (Eds.), *Educación bilingüe: tendencias*

- educativas y conceptos claves = Bilingual educational: trends and key concepts* (pp. 97-106). Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. doi: 10.4438/030-17-133-4.
- Coyle, D., Hood, P., y Marsh, D. (2010). *CLIL: Content and Language Integrated Learning* (3ª ed.). Cambridge: Cambridge University Press.
- Dafouz, E., Llinares, A., y Morton, T. (2010). CLIL across contexts: a scaffolding framework for CLIL teacher education. *Vienna English Working Papers (Viewz)*, 19(3), 12-20.
- Díaz-Martín, C. (2017). El uso del vídeo para la formación inicial de docentes en AICLE. En M. E. Gómez y R. Johnstone (Eds.), *Educación bilingüe: tendencias educativas y conceptos claves = Bilingual educational: trends and key concepts* (pp. 23-32). Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. doi: 10.4438/030-17-133-4.
- Durán-Martínez, R. (2018). Análisis comparativo de la percepción de los docentes sobre los programas bilingües en la Educación Primaria y Secundaria. *Revista Complutense de Educación*, 29(3), 35-52. doi: 10.5209/RCED.54066.
- Durán-Martínez, R., y Beltrán-Llavador, F. (2016). A regional assessment of bilingual programmes in primary and secondary schools: the teachers' views. *Porta Linguarum*, 25, 79-92. Recuperado de <https://bit.ly/2SpTtC1>.
- Ellison, M., Araújo, S., Correia, M., y Vieira, F. (2017). Teachers' perceptions of need in EAP and ICLHE contexts. En J. Valcke y R. Wilkinson (Eds.), *Integrating Content and Language in Higher Education Perspectives on Professional Practice* (pp. 59-76). Frankfurt: Peter Lang.
- Escobar, C. (2013). Learning to become a CLIL teacher: teaching, reflection and professional development. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 16(3), 334-353. doi: 10.1080/13670050.2013.777389.
- Comisión Europea. (1995). *White paper on education and training - Teaching and learning - Towards the learning society*. Bruselas: Comisión de las Comunidades Europeas. Recuperado de <https://bit.ly/1Iq0nbT>.
- Eurydice. (2006). *Content and Language Integrated Learning (CLIL) at School in Europe*. Bruselas.
- Felip, R., y Estebanell, M. (2016). Las tecnologías como facilitadoras del aprendizaje y la comunicación en entornos AICLE. La formación

- permanente del profesorado AICLE en Cataluña. En R. Roig-Vila (Ed.), *Tecnología, innovación e investigación en los procesos de enseñanza-aprendizaje* (pp. 398-408). Barcelona: Octaedro.
- Fernández, R., Aguirre, C., y Harris, C. (2013). La formación de maestros en Aprendizaje Integrado de Contenidos en Lengua Extranjera (AICLE): un estudio en Castilla La Mancha. *Revista de Formación e Innovación Educativa Universitaria*, 6(1), 33-44.
- Ferrari, A. (2012). *Digital Competence in Practice: an Analysis of Frameworks*. Luxemburgo: Servicio de Publicaciones de la Unión Europea. doi: 10.2791/82116.
- Ferrari, A. (2013). *DigComp: a Framework for Developing and Understanding Digital Competence in Europe*. Recuperado de <https://bit.ly/2jUQ2Ot>.
- Gobierno de Canarias. (2018). *Plan de Impulso de las Lenguas Extranjeras (PILE)*. Las Palmas de Gran Canaria, España: Consejería de Educación y Universidades, Gobierno de Canarias.
- Gobierno de Castilla-La Mancha. (2017). Decreto 47/2017, de 25 de julio, por el que se regula el plan integral de enseñanza de lenguas extranjeras de la comunidad autónoma de Castilla-La Mancha para etapas educativas no universitarias. *Diario Oficial de Castilla-La Mancha*, 31 de julio de 2017, 36: 18603-18612.
- Gobierno de España. (2013). Ley Orgánica 8/2013, de 9 diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa. *Boletín Oficial del Estado*, 10 de diciembre de 2013, 295: 97858-97921.
- Gómez, M. E. (2016). Educación bilingüe e intercultural (EBel): fortalezas, retos y oportunidades de un enfoque integrado. En R. Serrano, M. E. Gómez, y C. A. Huertas (Eds.), *La educación sí importa en el siglo XXI* (pp. 67-75). Madrid: Síntesis.
- Gómez, M. E., Lino, D., Molu, E.F., Huertas, C.A. (2017). Play, Education, Toys, and Languages (PETaL): An International Master's Programme for the Education of 21st Century Early Childhood Teachers. En J. Balachowicz, K. Nowak-Fabrykowski y Z. Zbróg (Eds.), *International trends in preparation of early childhood teachers in a changing world* (pp. 121-135). Varsovia: Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej.
- González, D. (2015). CLIL in Galicia: Repercussions on academic performance. *Latin American Journal of Content & Language Integrated Learning*, 8(1), 13-24. doi: 10.5294/lacilil.2014.8.1.2.

- Halbach, A. (2008). Una metodología para la enseñanza bilingüe en la etapa de Primaria. *Revista de Educación*, 346, 455-466.
- Halbach, A. (2011). From the classroom to university and back: teacher training for CLIL in Spain at the Universidad de Alcalá. En D. Lasagabaster y Y. Ruiz (Eds.), *CLIL in Spain: Implementation, Results and Teacher Training* (pp. 243-256). Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing.
- Hernando, A., Hortigüela, D., y Pérez, Á. (2018). Percepción de coordinadores de programas bilingües y docentes de Educación Física en inglés en secundaria sobre el proceso de implantación y desarrollo del bilingüismo en la Comunidad de Castilla y León. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, 33, 63-68.
- HersHKovitz, A., y Forkosh-Baruch, A. (2017). La relación profesor-alumno y la comunicación en Facebook: percepciones de los alumnos. *Comunicar: Revista científica iberoamericana de comunicación y educación*, 25(53), 91-101. Recuperado de <https://bit.ly/2DSILvO>.
- Huertas, C. A. (2017). The Role of Technology in the Development of Materials for Bilingual Education. En M. E. Gómez y R. Johnstone (Eds.), *Educación bilingüe: tendencias educativas y conceptos claves = Bilingual educational: trends and key concepts* (pp. 209-220). Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. doi: 10.4438/030-17-133-4.
- Ito, Y. (2018). CLIL in practice in Japanese elementary classrooms: an analysis of the effectiveness of a CLIL lesson in Japanese traditional crafts. *English Language Teaching*, 11(9), 59-67. doi: 10.5539/elt.v11n9p59.
- Ivanov, S., Deutschmann, M., y Enever, J. (2015). Researching language-in-education policies: evidence from the Seychelles, Russia and the European Union. En E. Lindgren (Ed.), *Språkdidaktik: researching language teaching and learning* (pp. 85-101). Umeå, Suecia: Universidad de Umeå.
- Izquierdo, E. (2017). Origen, causas y evolución de la educación bilingüe: el caso de Estados Unidos, Canadá y España (Tesis doctoral). Universidad Rey Juan Carlos, España.
- Jódar, J. A., y Tuomainen, S. (2014). English in Finland: opinions and attitudes on the use of anglicisms. *ELIA: Estudios de lingüística inglesa aplicada*, 14, 97-144. doi: 10.12795/elia.2014.i14.05.

- Junta de Andalucía. (2015). *Plan estratégico de desarrollo de las lenguas en Andalucía. Horizonte 2020*. Sevilla: Consejería de Educación, Junta de Andalucía. Recuperado de <https://bit.ly/2OXiYK5>.
- Kewara, P., y Prabjandee, D. (2018). CLIL teacher professional development for content teachers in Thailand. *Iranian Journal of Language Teaching Research*, 6(1), 93-108. Recuperado de <https://bit.ly/2DT8Ef2>.
- Llinares, A., y Dafouz, E. (2011). Content and language integrated programmes in the Madrid Region: overview and research findings. En D. Lasagabaster y Y. Ruiz (Eds.), *CLIL in Spain: Implementation, Results and Teacher Training* (pp. 95-114). Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing.
- Lova, M., Bolarín, M. J., y Porto, M. (2013). Programas bilingües en Educación Primaria: valoraciones de docentes. *Porta Linguarum*, 20, 253-269. Recuperado de <https://bit.ly/2KTyBNo>.
- Marsh, D., Mehisto, P., Wolff, D., y Frigols, M. J. (2012). *European framework for CLIL teacher education: a framework for the professional development of CLIL teachers*. Estrasburgo: Centro Europeo de Lenguas Modernas, Consejo de Europa. Recuperado de <https://bit.ly/2gOGY1r>.
- Martín del Pozo, M. Á. (2013). Formación del profesorado universitario para la docencia en inglés. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 11(3), 197-218.
- Martínez, B. (2018). La formación del profesorado de áreas lingüísticas y no lingüísticas: hacia una educación plurilingüe de calidad. En M. I. Amor, M. Osuna, y E. Pérez (Eds.), *Fundamentos de enseñanza y aprendizaje para una educación universal, intercultural y bilingüe* (pp. 213-2018). Barcelona: Octaedro.
- Melara, F. J. (2013). Diseñando el perfil competencial del docente de educación primaria especializado en enseñanza AICLE (Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras). En M. C. Cardona-Moltó, E. Chiner y A. Giner (Eds.), *Investigación e Innovación Educativa al Servicio de Instituciones y Comunidades Globales, Plurales y Diversas: Actas del XVI Congreso Nacional* (pp. 1336-1344). Alicante, España: Universidad de Alicante.
- Mier, L. (2015). Literatura infantil y bilingüismo en Cantabria: lecturas y bibliotecas. *Tejuelo: Didáctica de la Lengua y la Literatura. Educación*, 21, 137-153. Recuperado de <https://bit.ly/2ASzOOr>.

- Moliner, M., y Fernández, L. M. (2013). The effects of CLIL from the perspective of in-service teachers in Salamanca (Castilla y León, Spain). *Exedra: Revista Científica*, (8), 200-217.
- Murray, D. E., y Christison, M. (2010). What English language teachers need to know. Vol. II: facilitating learning. Londres: Routledge.
- Murray, D. E., y Christison, M. (2014). What English language teachers need to know. Vol. III: designing curriculum. Londres: Routledge.
- Navarro-Pablo, M., y García, E. (2018). Are CLIL students more motivated?: an analysis of affective factors and their relation to language attainment. *Porta Linguarum*, 29, 71-90.
- Nikula, T., Dalton-Puffer, C., y Llinares, A. (2013). CLIL classroom discourse: research from Europe. *Journal of Immersion and Content-Based Language Education*, 1(1), 70-100. doi: 10.1075/jicb.1.1.04nik.
- Olivares, M., y Pena, C. (2013). How do we teach our CLIL teachers? A case study from Alcalá University. *Porta Linguarum*, 19, 87-99.
- Orcera, E., Moreno, E., y Risueño, J. J. (2017). Aplicación de las TAC en un entorno AICLE: una experiencia innovadora en Educación Primaria. *Aula de Encuentro*, 19(1), 143-162.
- Ortega-Martín, J. L., y Trujillo, F. (2018). Legislación y normativa para el funcionamiento de los programas de AICLE en España. En J. L. Ortega-Martín, S. P. Hughes, y D. Madrid (Eds.), *Influencia de la política educativa de centro en la enseñanza bilingüe en España* (pp. 21-30). Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte y British Council.
- Ouazizi, K. (2016). The effects of CLIL education on the subject matter (mathematics) and the target language (English). *Latin American Journal of Content & Language Integrated Learning*, 9(1), 110-137. doi 10.5294/laclil.2016.9.1.5.
- Outes, R., y Ramírez, M. (2017). Evolución e innovación de la enseñanza bilingüe: metodologías y recursos. En M. E. Gómez y R. Johnstone (Eds.), *Educación bilingüe: tendencias educativas y conceptos claves = Bilingual educational: trends and key concepts* (pp. 45-56). Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. doi: 10.4438/030-17-133-4.
- Palacios, F. J., y Espejo, R. (2019). Webs y aprendizaje de lenguas: análisis de actividades de reading y listening para el hablante no nativo de inglés; el caso de la BBC. *EDMETIC, Revista de Educación Mediática y TIC*, 8(1), 72-87. doi: 10.21071/edmetic.v8i1.11089.

- Palacios, F. J., y Huertas, C. A. (2016). MOOCs y formación del profesorado de segundas lenguas: propuesta de evaluación. *Skopos*, 7, 151-167.
- Pérez-Cañado, M. L. (2016a). Are teachers ready for CLIL? Evidence from a European study. *European Journal of Teacher Education*, 39(2), 202-221. doi: 10.1080/02619768.2016.1138104.
- Pérez-Cañado, M. L. (2016b). Teacher training needs for bilingual education: in-service teacher perceptions. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 19(3), 266-295. doi: 10.1080/13670050.2014.980778.
- Pérez-Rodríguez, M. A., y Delgado, Á. (2018). De la competencia digital y audiovisual a la competencia mediática: dimensiones e indicadores. En C. Fuente, M. del C. García, y C. R. Camilli (Eds.), *La educación mediática en España* (pp. 143-156). Madrid: Universitas.
- Pladevall-Ballester, E. (2015). Exploring primary school CLIL perceptions in Catalonia: students', teachers' and parents' opinions and expectations. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 18(1), 45-59. doi: 10.1080/13670050.2013.874972.
- Reig, D. (2016). TIC, TAC, TEP: Internet como escuela de vida. *Cuadernos de pedagogía*, (473), 24-27.
- Roldán, A. R. (2012). The shaping of Spanish CLIL. *Encuentro: revista de investigación e innovación en la clase de idiomas*, 21, 71-79.
- Salvador-García, C., Chiva-Bartoll, Ó., y Vergaz, J. J. (2018). Percepción del alumnado sobre el uso del método AICLE en Educación Física: estudio de caso. *Retos: Nuevas Perspectivas de Educación Física, Deporte y Recreación*, 33, 138-142.
- Sánchez, M. P., y Rodríguez, R. (1997). *El bilingüismo. Bases para una intervención psicológica*. Madrid: Síntesis.
- Smit, U., y Finker, T. (2018). CLIL in Austrian technical colleges (HTL). An analysis of classroom practices based on systematic video-based lesson observations. En M. Dannerer y P. Mauser (Eds.), *Fomen der Mehrsprachigkeit in sekundären und tertiären Bildungskontexten. Verwendung, Rolle und Wahrnehmung von Sprachen und Varietäten* (pp. 229-246). Tübinga: Alemania. Recuperado de <https://bit.ly/2EgWbDc>.
- Tafazoli, D., Gómez, M. E., y Huertas, C. A. (2017a). A cross-cultural study on the attitudes of English language students towards computer-

- assisted language learning. *Teaching English with Technology*, 18(2), 34-68.
- Tafazoli, D., Gómez, M. E., y Huertas, C. A. (2017b). Computer literacy: sine qua non for digital age of language learning & teaching. *Theory and Practice in Language Studies*, 7(9), 716-722. doi: 10.17507/tpls.0709.02.
- Tafazoli, D., Gómez, M. E., y Huertas, C. A. (2018). Prefacio. En D. Tafazoli, M. E. Gómez, y C. A. Huertas (Eds.), *Cross-Cultural Perspectives on Technology-Enhanced Language Learning* (pp. xx-xxvii). Hershey, EE. UU.: IGI Global.
- Tuzel, S., y Hobbs, R. (2017). El uso de las redes sociales y la cultura popular para una mejor comprensión intercultural. *Comunicar: Revista científica iberoamericana de comunicación y educación*, 25(51), 63-72. doi: 10.3916/C51-2017-06.
- Van Houten, J. (2015). Transforming teacher preparation through collaboration. *Foreign Language Annals*, 48(3), 323-325. doi: 10.1111/flan.12154.
- Vez, J. M., Martínez, E., y Lorenzo, A. (2012). La exposición y uso ambiental de la lengua extranjera en contextos no formales. Mejora su comprensión oral. En Instituto Nacional de Evaluación Educativa (Ed.), *Estudio Europeo de Competencia Lingüística EECL. Volumen II. Análisis de expertos* (pp. 30-52). Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte e Instituto Nacional de Evaluación Educativa.
- Voogt, J., Erstad, O., Dede, C., y Mishra, P. (2013). Challenges to learning and schooling in the digital networked world of the 21st century. *Journal of Computer Assisted Learning*, 29(5), 403-413. doi: 10.1111/jcal.12029.
- Vuorikari, R., Punie, Y., Carretero, S., y Van den Brande, L. (2016). *DigComp 2.0: The Digital Competence Framework for Citizens*. Recuperado de <https://bit.ly/2pGtGII>.
- Wei, R. (2013). Chinese-English bilingual education in China: model, momentum, and driving forces. *Asian EFL Journal*, 15(4), 183-199.
- Xunta de Galicia. (2011). Orde do 30 de marzo de 2011 pola que se convocan prazas destinadas ao profesorado para a realización de itinerarios formativos relativos ao programa de apoio ao ensino e aprendizaxe de linguas estranxeiras (PALE) e a outras actividades de formación, para

a mellora da competencia en linguas estranxeiras, para o ano 2011.

Diario Oficial de Galicia, 5 de abril de 2011, 67: 6102-6108.

Xunta de Galicia. (2015). Resolución do 22 de abril de 2015, da Dirección Xeral de Educación, Formación Profesional e Innovación Educativa, pola que se fai pública a convocatoria para autorización dos centros públicos integrados, institutos de educación secundaria e centros integrados de formación profesional da Comunidade Autónoma de Galicia para a participación no programa de cursos para a formación complementaria en linguas estranxeiras do alumnado (CUALE). *Diario Oficial de Galicia*, 4 de mayo de 2015, 82: 17196-17201.

