

TRABAJO DE FIN DE GRADO

Estudio sobre la formación inicial de maestros
AICLE en la Universidad de Cádiz: alemán,
francés e inglés



Alumna: Lucía Martín-Niño Delgado

Tutor: Dr. José Luis Estrada Chichón

Grado en Educación Primaria
Facultad Ciencias de la Educación
Departamento de Didáctica de la Lengua y Literatura
Septiembre 2021

Índice

1. Introducción.....	7
2. Marco teórico contextual	9
2.1. ¿Qué es AICLE?.....	9
2.2. El docente AICLE	11
2.3. Formación AICLE.....	13
2.4. Formación inicial AICLE en la Universidad de Cádiz	15
3. Objetivos e hipótesis	17
4. Metodología	18
4.1. Contexto y participantes.....	18
4.2. Herramienta de investigación.....	19
4.3. Limitaciones	22
5. Resultados	24
5.1. Bagaje académico.....	24
5.2. Conocimientos sobre AICLE	30
5.3. Competencia idiomática para la enseñanza AICLE.....	31
6. Discusión.....	36
6.1. Conocimientos AICLE insuficientes.....	36
6.2. Carencia de habilidades lingüísticas para impartir AICLE.....	39
7. Conclusión	45
8. Bibliografía	48
9. Anexos	51

En aplicación de la Ley 3/2007, de 22 de marzo, para la igualdad efectiva de mujeres y hombres, así como de la Ley 12/2007, de 26 de noviembre, para la Promoción de Igualdad de Género en Andalucía, toda alusión a personas o colectivos incluida en este documento hará referencia al género gramatical no marcado, incluyéndose por tanto la posibilidad de referirse tanto a niños como a niñas, hombres o mujeres o colectivos que no se sientan reconocidos en ambos géneros.

Resumen

El presente Trabajo de Fin de Grado se basa en un estudio sobre la formación inicial de futuros docentes AICLE que se encuentran terminando sus estudios universitarios en la Universidad de Cádiz (2020-21). La investigación es de carácter cuantitativo, además de presentar un alcance descriptivo y correlacional. La herramienta de investigación principal utilizada es un cuestionario *online* adaptado del original de Cortina y Pino (2021) en el que los participantes tuvieron la oportunidad de reflejar sus opiniones acerca de sus conocimientos sobre AICLE, por un lado, y sus habilidades lingüísticas aplicadas a la enseñanza AICLE, por otro. Los objetivos que persigue este estudio son los siguientes: 1) averiguar si las competencias adquiridas por los maestros en formación inicial son las adecuadas para impartir docencia AICLE según sus propias opiniones y creencias; 2) definir si el bagaje académico del propio alumnado tiene repercusión en su formación como docente AICLE); 3) reconocer el conocimiento actual sobre el enfoque AICLE de los maestros en proceso de formación; y 4) determinar si el grado de competencia idiomática de los futuros docentes es adecuado para la enseñanza de asignaturas AICLE. Los resultados obtenidos muestran que los participantes consideran suficientes sus competencias para ejercer docencia AICLE, aunque numerosos estudios similares dentro del ámbito de la literatura especializada en materia AICLE insisten en que la formación inicial es insuficiente para hacer frente a los retos que supone la enseñanza bilingüe.

Palabras clave

Enseñanza de idiomas; AICLE; Lengua extranjera; Formación docente.

Abstract

This Bachelor Dissertation is based on a study on the initial training of future CLIL teachers who are finishing their university studies at the University of Cádiz (2020-21). The research is quantitative in nature, in addition to presenting a descriptive and correlational scope. The main research tool used is an online questionnaire adapted from the original by Cortina and Pino (2021) in which the participants had the opportunity to reflect their opinions about their knowledge about CLIL, on the one hand, and their linguistic skills applied to the CLIL teaching, on the other. The objectives pursued by this study are the following: 1) to find out if the competencies acquired by teachers in initial training are adequate to teach CLIL according to their own opinions and beliefs; 2) define whether the academic background of

the students themselves has an impact on their training as a CLIL teacher); 3) recognize current knowledge about the CLIL approach of pre-service teachers; and 4) determine if the degree of language proficiency of future teachers is adequate for teaching CLIL subjects. The results obtained show that the participants consider their competencies sufficient to teach CLIL, although numerous similar studies within the field of specialized CLIL literature insist that initial training is insufficient to face the challenges posed by bilingual education.

Keywords

Language teaching; CLIL; Foreign language; Teacher training.

1. Introducción

El aprendizaje de idiomas adopta un papel imprescindible en la actualidad, ya que vivimos en una sociedad globalizada donde el conocimiento de una lengua extranjera puede ofrecernos diversas oportunidades como el enriquecimiento social y cultural, facilidades a la hora de conseguir un trabajo etc. Esta realidad ha sido trasladada a los centros educativos, donde la educación basada en el bilingüismo se considera un medio para ofrecer al alumnado la oportunidad de enriquecerse en múltiples aspectos, entre ellos los mencionados anteriormente. En concreto, el número de estudiantes que realiza sus estudios en programas de enseñanza bilingüe en España supera los 1.300.000. Uno de los enfoques bilingües que se está extendiendo de forma rápida en España, debido a la eficacia e interés que genera en el alumnado, es el Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras (AICLE en adelante), del cual se hablará a lo largo de este trabajo.

El papel del profesor ocupa un puesto clave en este ámbito, ya que sus competencias como docente serán las que influyan significativamente en el desarrollo integral del alumnado. Asimismo, es indispensable señalar que el proceso mediante el que el docente adquiere estas habilidades de enseñanza es crucial para su labor. Este proceso hace referencia a la formación docente.

En vista del protagonismo que adquiere el enfoque AICLE actualmente y del papel que ocupa la formación de los profesores de cara a los retos que supone la enseñanza bilingüe, se ha aprovechado el presente estudio para analizar parte de la formación inicial de futuros docentes AICLE que se encuentran terminando sus estudios en la Universidad de Cádiz (2020-21). La investigación se llevará a cabo a partir de las creencias y opiniones de los participantes acerca de sus conocimientos sobre AICLE y sus habilidades lingüísticas, entre otras cuestiones.

La metodología de este estudio se caracteriza por presentar un enfoque cuantitativo, cuyo alcance es descriptivo y correlacional. En cuanto al instrumento de investigación, se ha utilizado un cuestionario creado por Cortina y Pino (2021), el cual ha sido adaptado al presente contexto y repartido a los participantes de forma online. Una vez obtenidos los datos, se llevará a cabo un análisis profundo, en el que tales datos serán contrastados con los de otros estudios realizados por autores que han abordado la misma temática en contextos similares.

Finalmente, se expondrán las conclusiones obtenidas a partir de los datos analizados y se dará respuesta a las hipótesis planteadas en el comienzo del estudio. Además se plantean una serie de recomendaciones para los docentes que han finalizado su formación inicial AICLE, con el fin de enriquecer y mejorar sus competencias de cara a la realidad existente en los centros bilingües.

2. Marco teórico contextual

En esta sección se tratarán distintos aspectos que giran en torno al AICLE. Primeramente, se expondrán las características principales que recoge este enfoque metodológico; seguidamente se explicarán las competencias que debe dominar un docente que imparta docencia AICLE; y por último, se expondrá el tipo de formación que reciben los docentes AICLE.

2.1. ¿Qué es AICLE?

Las siglas AICLE hacen referencia a un enfoque dual en el que se utiliza una lengua extranjera para la enseñanza y el aprendizaje de los contenidos de un Área No Lingüística (ANL en adelante) (Coyle et al., 2010). Se considera un enfoque dual ya que persigue un doble objetivo: por un lado, enseñar los contenidos de una ANL, como son las ciencias naturales o las matemáticas, por ejemplo, utilizando un idioma como vehículo para la enseñanza. Por otro lado, persigue que el alumnado adquiera la lengua extranjera mediante la impartición del contenido ANL. En este sentido, Coyle (2002) defiende que “la integración es una herramienta pedagógica poderosa que tiene como objetivo ‘salvaguardar’ la materia que se está enseñando mientras se promueve la lengua como medio de aprendizaje, así como un objetivo del propio proceso de aprendizaje” (p.100).

Cabe destacar que el enfoque AICLE no tiene como finalidad enseñar unos contenidos en una lengua extranjera, sino a través de ella (Pavón, 2011). Esto quiere decir que este enfoque no se basa en enseñar los mismos contenidos de una materia en un idioma, se trata de que el alumnado pueda tener acceso a los contenidos que se imparten mediante el uso de la lengua extranjera. Pavón (2011) habla de la sustitución del modelo tradicional basado en la transmisión de conocimientos por una metodología participativa en el aula.

Es relevante hablar sobre la tipología AICLE al exponer las principales características de este enfoque. Según Bentley (2010), se distinguen dos tipos diferentes de AICLE: *soft CLIL*¹ y *hard CLIL*. El primer concepto tiene como principal objetivo la adquisición de la lengua, mientras que el segundo término se centra principalmente en el aprendizaje del contenido a través del idioma. Por un lado, *soft CLIL* se basa en la selección de algunos contenidos curriculares por parte del docente, los cuales son enseñados a través de un idioma, siendo el aprendizaje de este el principal objetivo de aprendizaje en este proceso. Por otro lado, *hard*

¹ CLIL: Content and Language Integrated Learning

CLIL está dirigido a la enseñanza de alrededor de la mitad del plan de estudios a través del idioma de destino, teniendo el aprendizaje de los contenidos curriculares mediante una lengua un gran peso (Bentley, 2010).

La naturalidad mediante la que se aprende la lengua extranjera es, por otra parte, una de las cualidades principales que presenta AICLE. Esto se refiere a que cuando un profesor imparte docencia a través de este enfoque, no pretende conseguir por parte de los alumnos el aprendizaje forzado de una lengua, sino el desarrollo natural de la misma (Cendoya et al., 2008). De esta manera, la lengua se exhibe en situaciones reales de la vida diaria de los alumnos, de forma que tengan la oportunidad de adquirirla mediante la interacción y el uso activo de la lengua.

Es imprescindible centrarse en el término motivación a la hora de hablar sobre AICLE. Dörnyei (2005) define la motivación como una variable que determina y tiene influencia de una manera decisiva en la adquisición de una lengua extranjera. A pesar de que un alumno disponga de las capacidades que se requieren para aprender un idioma, si no se encuentra motivado, no adquirirá entonces la lengua que pretende alcanzar. Por lo tanto, para lograr una adquisición efectiva tanto de la lengua meta como del contenido por parte del alumnado, es necesario fomentar la motivación y conseguir con ello su involucración dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Pérez Torres (2002) resume las características principales del enfoque AICLE en una serie de apartados, en los que el concepto motivación guarda un papel importante:

- Enseñanza centrada principalmente en el alumno. Esto implica tener en cuenta sus características propias, además de fomentar la cooperación entre alumnos, por una parte, y alumnos y profesor, por otra. Esto se puede alcanzar de las siguientes maneras:
 - Negociación de temas y tareas.
 - Utilización de ejemplos y situaciones reales.
 - Trabajo por proyectos.
- Promover una enseñanza flexible y facilitadora, de forma que se atienda a los distintos estilos de aprendizaje. Esto conlleva a la facilitación del contenido y del contexto por medio de estrategias como:
 - Uso de texto para niños menores de edad o adolescentes.

- Alternancia del código L1 y L2.
- Empleo de técnicas lingüísticas y paralingüísticas (repetir, ejemplificar, gesticular, utilizar imágenes, usar gráficos de organización de ideas...).
- Fomentar un aprendizaje tanto autónomo como interactivo. Estos aspectos se pueden promover mediante:
 1. El trabajo por parejas y grupos.
 2. El desarrollo de trabajos por descubrimiento e investigación.
 3. La ejercitación de estrategias de comprensión y seguimiento de la clase (señalar falta de comprensión, pedir aclaraciones, deducir, etc.).
- Utilizar una gran variedad de recursos y materiales, destacando las tecnologías de la información y comunicación (TIC), lo que dará lugar a un contexto más rico y heterogéneo, favoreciendo además la autonomía e interacción de los alumnos.
- Enfocar el aprendizaje en procesos y tareas, ya que de esta forma el alumno se involucra de una forma favorable, dando lugar así a un aprendizaje más significativo y eficaz.

2.2. El docente AICLE

Como se puede concluir a partir de la información incluida en el apartado previo, son diversas las competencias que debe reunir un docente AICLE para lograr las cuestiones mencionadas anteriormente. Murray y Christison (2010) señalan que la profesión de docente AICLE no requiere únicamente el dominio del idioma mediante el que imparte docencia ni del conocimiento suficiente de la asignatura, sino que debe reunir y mostrar una serie de características para llevar a cabo su labor docente de forma eficaz (como se cita en Palacios et al., 2018). Son varios los académicos que defienden y demuestran este aspecto mediante sus definiciones sobre lo que significa ser un docente AICLE competente, entre ellos los que se exponen a continuación.

El docente AICLE se considera un especialista profesional que debe estar preparado y contar con el conocimiento y dominio necesario en distintas áreas: el contenido de las asignaturas que imparte, el nivel adecuado en lengua extranjera, la capacidad para enseñar una lengua y las características de la metodología AICLE (Pérez-Invernón et al., 2016).

Del mismo modo, Marsh et al. (2010) contemplan cómo el éxito de un docente que imparte docencia desde el enfoque AICLE depende de una serie de aspectos: preparación adecuada en una asignatura de contenido, un uso competente del idioma para lograr alcanzar los objetivos

del lenguaje en clase, la integración de los aspectos mencionados con anterioridad y la asimilación del enfoque AICLE dentro de la institución educativa.

Asimismo, Melara (2013, p.1342) señala que:

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, es importante señalar la importancia que requiere para la enseñanza AICLE una formación específica del profesorado, de manera que sea capaz de reconocer todas las habilidades que implica la profesión de docente bilingüe. Estas habilidades, incluyendo las mencionadas en la definición de Melara (2013), guardan relación con el significado del término competencia.

Para Marsh et al. (2010), el concepto de competencia se refiere a la capacidad de una persona de hacer frente a problemas reales en distintos contextos y de resolverlos, integrando los conocimientos, procedimientos y actitudes que se requieren para alcanzar una acción de forma eficaz y exitosa. A este respecto, Pérez Torres (2017) introduce siete competencias que deben ser adoptadas por un docente AICLE para desarrollar su trabajo de una forma idónea, las cuales serán explicadas a continuación:

1. La competencia lingüística abarca diferentes aspectos por parte del docente. Uno de ellos es la capacidad de utilizar las *BICS* y *CALP*² en el momento preciso, generando así la adquisición en el alumnado de estas habilidades, de forma que sean capaces de utilizar el lenguaje informal y académico según el contexto en el que se encuentren. Los docentes también tienen el deber de manejar el idioma para impartir clase sobre un tema de contenido mediante una lengua extranjera. Otro aspecto se trata de utilizar

²Por un lado, *Basic Interpersonal Communication Skills* (BICS) incluye habilidades referentes al lenguaje que son evidentes durante una conversación entre dos o más personas, entre ellos el vocabulario básico y la pronunciación. Por otro lado, *Cognitive Academic Language Proficiency* (CALP) se refiere a la habilidad de utilizar el lenguaje académico en situaciones que requieren este tipo de lenguaje (Cummins, 2000).

el idioma específico del campo de conocimiento correspondiente, adaptando además el idioma al nivel de los alumnos.

2. La competencia científica hace referencia a la adquisición y el dominio por parte de los docentes de los fundamentos teóricos del enfoque AICLE, para poder así ser puestos en práctica.
3. La competencia pedagógica se basa en el uso de técnicas y metodologías que se centran principalmente en el alumno en el proceso de enseñanza-aprendizaje, dando importancia a la existencia de entornos y recursos de aprendizaje diversificados (donde las TIC tienen un puesto relevante) y a una evaluación de carácter integral y formativa.
4. La competencia organizativa se refiere a la capacidad de llevar a cabo una correcta gestión y control de la lección, en base a los aspectos que caracterizan al enfoque AICLE.
5. La competencia interpersonal, se basa en la capacidad del docente de generar en el aula un ambiente natural, en el que el alumnado se sienta seguro y motivado a la hora de tomar decisiones. Esta atmósfera participativa se consigue por medio de una serie de medidas, como generar rutina de trabajo en la que se intensifique la colaboración y el trabajo en grupo entre compañeros.
6. La competencia colaborativa, que busca conseguir un ambiente de trabajo en equipo, en el que todos los agentes de la comunidad educativa participan en su labor de una forma coordinada.
7. Competencia para la reflexión y el desarrollo personal, cuyo propósito es mantenerse actualizado profesionalmente, es decir, mantenerse informado sobre los nuevos modelos educativos e investigar sobre las mejoras que pueden influir positivamente en la labor del docente AICLE.

En definitiva, además del conocimiento de la lengua y el contenido a enseñar, el rol del docente AICLE incluye una serie de competencias que abarcan diversos aspectos que se deben adoptar para lograr los objetivos que se persiguen a la hora de impartir docencia mediante dicho enfoque: actitudes, aspectos metodológicos, conocimiento científico...

2.3. Formación AICLE

Como se ha explicado en el apartado anterior, el docente AICLE debe estar formado en distintos aspectos para ejercer su profesión competentemente: docencia de asignaturas de

contenido, competencia en lengua extranjera, enseñanza de lenguas y metodología CLIL (Pérez-Invernón et al., 2016). Por tanto, resulta evidente el puesto tan relevante que ocupa la formación del profesorado AICLE. Coyle (2011) defiende que es en la formación del profesorado AICLE donde se encuentra la clave del éxito o el fracaso de sus capacitaciones como docente.

Custodio (2019) defiende que ser docente AICLE es mucho más que enseñar en un idioma, ya que esta enseñanza no es lo mismo que saber enseñar un idioma extranjero, ni tampoco se corresponde a lo que es enseñar en la lengua materna. La formación metodológica en AICLE es un aspecto imprescindible para fomentar un aprendizaje que favorezca las capacidades lingüísticas y cognitivas de los discentes, adecuándose a las necesidades de cada uno.

Pero ¿qué se entiende por formación AICLE? Prieto (2017) defiende que la formación docente se lleva a cabo de forma modular, empezando por la formación educativa inicial, prosiguiendo con los estudios de postgrado, los cuales tienen un carácter de especialización, e intensificando y actualizando la labor docente durante toda la etapa profesional mediante la formación continua. Además, esta autora añade que lo que convierte a un docente en un verdadero profesional es la combinación de formación teórica y experiencia práctica.

Mientras la formación inicial se refiere a la etapa de capacitación universitaria para el ejercicio de la labor docente, el concepto de formación permanente hace referencia al “conjunto de actividades formativas dirigidas a mejorar la preparación científica, técnica, didáctica y profesional del profesorado y de todos aquellos que desarrollan su labor docente o especializada en los centros que imparten las enseñanzas reguladas en la Ley Orgánica 2/2006, de Educación.” (Ministerio de Educación, 2011). Gracias a esta formación continua, el docente se encontrará actualizado, de forma que sea capaz de poner en práctica las nuevas estrategias que favorecen la enseñanza de contenidos a través de un idioma (Prieto, 2017)

Sin embargo, en España el único requisito que se exige para ser docente bilingüe es la disposición certificada de título que exige cada Comunidad Autónoma. En Andalucía, por ejemplo, se requiere el B2, mientras que en otras comunidades, como Madrid, se solicita el C1. Por lo tanto, la elección del docente de formarse en profundidad ante los retos que supone la docencia mediante el enfoque AICLE es voluntaria. Además, sólo algunas comunidades autónomas ofrecen en sus grados la oportunidad de formación inicial en torno al enfoque AICLE (Custodio, 2019). Estudios como el de Custodio (2019), Cortina y Pino (2021) y

Calle (2015) reclaman una mayor formación por parte del profesorado AICLE, la cual ofrezca a los futuros docentes la oportunidad de adquirir capacidades para hacer frente a los desafíos a los que se enfrenta la educación bilingüe en la actualidad.

2.4. Formación inicial AICLE en la Universidad de Cádiz

La enseñanza y aprendizaje de materias mediante el enfoque AICLE se está extendiendo de forma cada vez más rápida en España debido sobre todo a su efectividad como medio para la adquisición de un idioma de forma natural (Moya y Ruiz Cordero, 2018). El ministerio de Educación y Formación Profesional publicó en el curso 2018-2019 que España contaba con 4.188 centros de educación Primaria en los que se ejerce docencia mediante el enfoque AICLE. Segura (2019) reacciona ante esta situación exponiendo que “una escuela basada en la enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera ya no es una realidad lejana y que, quizás en un futuro próximo, no constituya una situación excepcional.” (p.19). Teniendo en cuenta el aumento de centros bilingües en España y la importancia que tiene el aprendizaje de idiomas en la actualidad, la formación inicial que reciben los futuros docentes bilingües es por lo tanto un aspecto clave en este ámbito, ya que dicha formación es la que se realiza previamente a la labor docente.

La Universidad de Cádiz es una de las universidades que ofrece al alumnado la oportunidad de llevar a cabo una formación inicial AICLE en estudios de grado antes de ingresar en el mundo laboral. Esta formación es realizada por aquellos docentes en formación que cursan la mención de *Lengua Extranjera/AICLE* del Grado en Educación Primaria, la cual ofrece al alumnado un total de cuatro asignaturas destinadas al ámbito bilingüe, girando dos de estas asignaturas únicamente en torno al enfoque AICLE. Además, esta mención da la oportunidad al alumnado de escoger entre tres idiomas diferentes: alemán, francés e inglés.

Romero y Zayas (2014), profesores AICLE de la universidad de Cádiz, señalan varios motivos que generaron la implantación de esta formación inicial en la etapa universitaria. Por un lado, destaca la importancia de ofrecer a los estudiantes la oportunidad de mejorar sus capacidades lingüísticas, y por otro lado, se encuentra la necesidad de ofrecer una formación inicial desde la etapa universitaria, la cual es previa a la demanda por parte del sistema de los egresados para ejercer docencia en la gran cantidad de centros bilingües que existen en la actualidad.

Esta inserción del enfoque AICLE en la Facultad de Educación de la Universidad de Cádiz se llevó a cabo mediante la aprobación del Plan de Lenguas de Centro, el cual fue aprobado en 2011 por la Junta de la Facultad. Este plan reúne las estrategias académicas e institucionales que se asocian a los idiomas que se imparten en la Facultad (alemán, francés e inglés) con el objetivo de ofrecer al alumnado una educación lingüística de calidad. Este documento se relaciona, por consiguiente, con el desarrollo de la competencia plurilingüe y pluricultural de los componentes de la comunidad universitaria, teniendo en cuenta el papel que ocupa el conocimiento de idiomas en la formación integral de los individuos (Romero y Zayas, 2014).

3. Objetivos e hipótesis

El objetivo general de esta investigación es averiguar si las competencias adquiridas por los maestros en formación inicial en la Universidad de Cádiz son las adecuadas para impartir docencia AICLE según sus opiniones y creencias. Asimismo, este trabajo cuenta con los siguientes objetivos específicos:

1. Definir si el bagaje académico del propio alumnado tiene repercusión en su formación como docente AICLE.
2. Reconocer el conocimiento actual sobre el enfoque AICLE de los maestros en proceso de formación.
3. Determinar si el grado de competencia de los futuros docentes en lengua extranjera (alemán, francés o inglés) es adecuado para la enseñanza de asignaturas AICLE.

Asimismo, el presente estudio plantea varias hipótesis que se relacionan directamente con los objetivos expuestos previamente:

1. Los maestros en formación inicial se sienten capacitados para impartir docencia AICLE tras haber cursado las asignaturas de la mención en Lengua Extranjera/AICLE del Grado en Educación Primaria de la Universidad de Cádiz.
2. El bagaje académico del alumnado AICLE en formación inicial tiene repercusión en su formación como docentes.
3. Los futuros docentes AICLE tienen conocimiento suficiente sobre las características fundamentales del enfoque AICLE.
4. Los maestros AICLE en formación inicial dominan suficientemente la lengua extranjera respectiva (alemán, francés o inglés) para la enseñanza de asignaturas AICLE

4. Metodología

La presente investigación se caracteriza por tener un enfoque cuantitativo. Esto se debe a que en el estudio se utiliza la recolección de datos con el propósito de probar hipótesis de investigación a partir de un análisis estadístico, obteniendo finalmente conclusiones en torno a dichas hipótesis. El alcance del estudio es descriptivo y correlacional (Hernández Sampieri et al., 2014). Se considera descriptivo ya que pretende conocer y especificar las características de una muestra concreta de estudiantes, sometiendo a dichos alumnos a un análisis. En cuanto a lo correlacional, este trabajo pretende conocer la relación existente entre dos variables: profesores en formación y competencias para ejercer como docente AICLE.

4.1. Contexto y participantes

Esta investigación se ha desarrollado en la Universidad de Cádiz, la cual se sitúa en la comunidad autónoma de Andalucía, España. Concretamente, el estudio se ha llevado a cabo en la Facultad de Ciencias de la Educación, situada en la localidad de Puerto Real. Esta universidad se caracteriza por ser de carácter público y por contar con una oferta de 65 grados y 54 másteres.

Este estudio analiza un grupo de estudiantes que se encuentran cursando el Grado de Educación Primaria durante el curso académico 2020-2021. Este grado ofrece a los estudiantes la opción de cursar una mención durante los dos últimos años de la carrera universitaria, entre los semestres cinco y ocho. La mención consiste en especialidades oficiales que constan de materias y competencias centradas en un ámbito específico. Las menciones que se ofertan en el Grado de Educación Primaria de la Universidad de Cádiz son: *Educación Física, Educación Especial, Enseñanza a través de Proyectos Integrados, Lengua Extranjera/AICLE y Educación Musical*. Cada una de las menciones señaladas contiene un total de 24 créditos.

La mención correspondiente al grupo de estudiantes al que va dirigido este estudio es la mención de *Lengua Extranjera/AICLE*, en la que se les ofrece la opción de elegir entre tres idiomas diferentes: alemán, francés e inglés. Por lo tanto, los alumnos que han optado por dicha mención tienen mayoritariamente la intención de ser maestros de idiomas. Dicha mención consta de 4 asignaturas: *AICLE I: Fundamentos y Propuestas Curriculares para el Aula de Primaria; La Competencia Comunicativa en LE I; AICLE II: La Literatura Infantil*

como *Experiencia Plurilingüe*; y *La Competencia Comunicativa en LE II (inglés/francés/alemán)*.

En otro orden de cosas, la muestra invitada a participar en la investigación han sido 34 estudiantes de la mención en *Lengua Extranjera/AICLE*, siendo 29 (85,29%) el número de participantes que colaboraron definitivamente. De los 29 participantes, 21 cursan dicha mención en inglés (62,06 %), 9 la cursan por francés (31,03%), y, por último, por alemán ha participado solo un alumno (3,45%), siendo además la única estudiante que cursa la mención por este idioma.

El motivo por el que esta investigación se ha llevado a cabo únicamente con alumnos de 4º curso es porque dichos alumnos son los que han terminado de cursar las dos asignaturas centradas en el enfoque AICLE de la mención, además de haber llevado a cabo los dos periodos de prácticas curriculares. Por lo tanto, para lograr los objetivos que se persiguen en este trabajo, es más conveniente trabajar con alumnos que se encuentran en el final de su grado universitario.

4.2. Herramienta de investigación

El instrumento mediante el que se han obtenido los datos de los participantes es un cuestionario, el cual se hizo llegar a los estudiantes de forma *online*, concretamente por correo electrónico, elaborado a partir de la herramienta de Google Forms. El cuestionario original fue creado por Cortina y Pino (2021) y se utilizó en un estudio similar al que se está llevando a cabo en el presente TFG. En dicho estudio participó un número considerable de estudiantes (105), los cuales se encontraban en el primer curso del grado de Educación Infantil en la Universidad de Granada. El cuestionario se administró cuando los estudiantes estaban terminando la asignatura de *Lengua Extranjera y su Didáctica/Inglés*. El formulario está formado por una serie de preguntas que giran en torno a diversos aspectos sobre la formación universitaria de los estudiantes como futuros docentes AICLE.

Exactamente, el cuestionario cuenta con un total de 29 preguntas, las cuales se agrupan en tres dimensiones diferentes. La Dimensión A, la cual se denomina “Bagaje académico”, incluye once preguntas que se centran principalmente en aspectos relacionados con el nivel idiomático de los participantes y de la mención que han cursado. La Dimensión B, se titula “Conocimientos sobre AICLE” y consta de cinco preguntas que tienen como objetivo

principal conocer el conocimiento que tienen los estudiantes acerca del enfoque AICLE (beneficios, características, diferencias con otros enfoques...). Por lo tanto, mediante la Dimensión B, se podrán obtener conclusiones sobre el conocimiento teórico y las habilidades didácticas de los participantes. Por último, la Dimensión C, “Competencia idiomática para la enseñanza AICLE”, está formada por nueve preguntas mediante las que se conocerá la percepción de los estudiantes acerca de sus habilidades lingüísticas a la hora de ejercer docencia mediante el enfoque AICLE.

Para contestar a las cuestiones referentes a la Dimensión A, los participantes debían contestar mediante respuestas cortas o seleccionando una opción entre varias. Sin embargo, para dar respuesta a las preguntas de las Dimensiones B y C, los estudiantes contaban con una escala Likert de 5 puntos para autoevaluar sus competencias didácticas y lingüísticas referentes a la metodología AICLE. Los valores de la escala partían desde 1 (nunca) hasta 5 (siempre).

Debido a los aspectos que diferencian el estudio mencionado anteriormente de la presente investigación, se realizaron algunos mínimos cambios que no afectan ni a los aspectos formales, la estructura o al objetivo del cuestionario original. De esta forma se facilitó la comprensión de las preguntas, dando la oportunidad a los participantes de contestar a preguntas que reflejen de forma exacta el contexto en el que se encuentran los estudiantes en la Universidad de Cádiz. La versión adaptada del cuestionario original (Cortina y Pino, 2021) se incluye en los anexos del presente TFG (ver Anexo 1). A continuación, se expondrán las modificaciones que se implantaron en el cuestionario, empezando primero por los cambios generales que comparten las tres dimensiones y continuando con las modificaciones concretas llevadas a cabo en cada dimensión:

1. La modificación general que se ha aplicado consiste en hacer referencia durante todo el cuestionario al Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras mediante las siglas “AICLE” en lugar de utilizar las siglas “CLIL” (*Content and Language Integrated Learning*) en inglés. Este cambio se realizó ya que el cuestionario de Cortina y Pino (2021) se redactó en inglés, mientras que para este TFG se optó por el español.
2. En la Dimensión A se añadieron, se modificaron y se suprimieron preguntas. Las cuestiones añadidas tratan sobre los idiomas de la mención, la acreditación oficial del idioma de la mención según el Marco Común Europeo de Referencia (MCER) y la asistencia durante el prácticum I y II a centros monolingües o bilingües. Estos

cambios se llevaron a cabo para luego poder contar con información más precisa sobre el bagaje de los participantes. Respecto a las preguntas modificadas, el único cambio realizado fue la sustitución del término “asignatura” por “mención de *Lengua Extranjera/AICLE*”. Esto se debe a que, como se ha explicado anteriormente, los participantes del cuestionario original se encontraban cursando otra asignatura en la Universidad de Granada. La única cuestión eliminada de esta dimensión fue la referente a la facultad a la que asistían los participantes. Esta preguntada fue suprimida ya que todos los participantes de esta investigación asisten a la misma facultad, por lo que no se ha considerado necesario incluirla en el cuestionario.

3. En la Dimensión C, el cambio realizado se basa en utilizar el concepto “lengua extranjera” en lugar de “lengua inglesa”, ya que mientras que los participantes del otro estudio estudiaban únicamente un idioma (inglés), los estudiantes de la investigación actual cursan tres idiomas diferentes (inglés, francés y alemán).

En la Tabla 1 se exponen las modificaciones concretas realizadas a lo largo del cuestionario:

Tabla 1. *Adaptación del cuestionario.*

Dimensión	Modificación	
Todas (A, B y C)	“CLIL” por “AICLE”	
A	Preguntas añadidas	Idioma de la mención ¿Has cursado el prácticum I (3er curso) en un colegio bilingüe? ¿Has cursado el prácticum II (4º curso) en un colegio bilingüe? Acreditación oficial en tu idioma de la mención según el MCER

	Preguntas modificadas	¿Consideras que has mejorado tu nivel de inglés después de esta asignatura? por ¿Consideras que has mejorado tu nivel idiomático después de tu paso por la mención en lengua extranjera/AICLE? ¿Consideras que has mejorado tus destrezas para enseñar inglés en Infantil después de esta asignatura? por ¿Consideras que has mejorado tus destrezas para enseñar idiomas en Primaria después de tu paso por la mención en lengua extranjera/AICLE?
	Preguntas eliminadas	Facultad
C	Utilizar el concepto “lengua extranjera” en lugar de “lengua inglesa”	

Fuente: Elaboración propia.

4.3. Limitaciones

En este apartado se expondrán las limitaciones que han surgido a lo largo de la realización de esta investigación:

1. La primera de las limitaciones ha sido la falta de participación por parte de todos los estudiantes que fueron invitados a participar en la investigación. Además, a este hecho se le suma que uno de los participantes no dio su consentimiento a la cesión de los datos que se incluyen en el cuestionario, por lo que no se ha contado con la oportunidad de utilizar los datos de este estudiante para el análisis que se ha llevado a cabo.
2. La segunda limitación ha sido que tan solo una alumna se encontraba en 4º de carrera cursando la mención de Lengua Extranjera/AICLE por alemán. Por lo tanto, el número de participantes que cursan la mención por este idioma varía notablemente frente a los que la cursan por el resto de idiomas.

3. La tercera limitación ha sido que a pesar de que existen muchos trabajos dentro del ámbito de la formación docente AICLE de maestros, no existen un gran abanico de trabajos específicos como el presente o similares. Aunque existen gran cantidad de trabajos referentes a la formación docente de maestros en activo, aquellos trabajos de formación AICLE de docentes en formación, como es el caso de este estudio, no abundan de la misma forma. Además, trabajos que conjuguen tres lenguas extranjeras dentro de la formación AICLE son los que existen en menor medida.

5. Resultados

En esta sección se muestran los resultados obtenidos a partir del cuestionario ofrecido a los docentes AICLE en formación. Los datos se organizan en tres apartados diferentes, que corresponden a las tres dimensiones que componen el cuestionario. Estos apartados se refieren al bagaje académico del alumnado, sus conocimientos sobre AICLE y la competencia idiomática que poseen para la enseñanza AICLE.

5.1. Bagaje académico

En cuanto al idioma referente a la mención de los alumnos, se observa que la mayoría de ellos cursan la mención de *Lengua Extranjera/AICLE* por inglés, obteniendo un porcentaje del 64,28%. Seguidamente se posiciona francés, cuyo porcentaje de alumnos corresponde a la mitad de los que estudian inglés, es decir, 32,14%. El idioma menos cursado por los estudiantes es el alemán, ya que únicamente el 3,57% cursa la mención mediante esta lengua.

Un aspecto que ha cambiado del 3º al 4º curso del grado universitario de los alumnos es la modalidad de los centros escolares en los que han llevado a cabo sus prácticas universitarias. Mientras que en el prácticum I (3er curso) el porcentaje de alumnos que asistieron a centros bilingües (35,71%) era menor que el de centros monolingües (64,29%), en el prácticum II (4º curso) ocurre lo contrario, predominando el número de estudiantes que realizaron las prácticas en colegios bilingües (60,71%) sobre los monolingües (39,29%). Si se analizan los resultados de los participantes según el idioma que cursan en la mención se observan situaciones diferentes. Por un lado, la alumna de alemán ha realizado sus prácticas curriculares en un centro bilingüe tanto en el tercer como en el cuarto curso. Por otro lado, mientras que el porcentaje correspondiente a la asistencia a centros bilingües por parte de los alumnos de francés fue mayor en el prácticum II que en el I, el grupo de inglés presenta un porcentaje mayor en el prácticum I que en el II. A continuación, se muestra una tabla que presenta la asistencia a centros durante las prácticas curriculares de los participantes según su modalidad (monolingüe y bilingüe). Por una parte se indican los resultados del grupo completo de participantes, y por otra parte, se indican los resultados según el idioma correspondiente a la mención.

Tabla 2. *Asistencia a centros durante las prácticas curriculares según su modalidad.*

	Prácticum I		Prácticum II	
	Centro monolingüe	Centro bilingüe	Centro monolingüe	Centro bilingüe
Alemán	0,00%	100,00%	0,00%	100,00%
Francés	77,77%	22,22%	33,33%	66,66%
Inglés	61,11%	38,88%	55,55%	44,44%
Grupo completo	64,29%	35,71%	39,29%	60,71%

Fuente: Elaboración propia.

Cuando los alumnos respondieron las preguntas sobre su acreditación oficial del idioma de la mención según el MCER y su autoevaluación de nivel idiomático, puede observarse como la mayoría de los alumnos consideran que tienen un nivel mayor al que realmente tienen de forma acreditada. Entre los alumnos que respondieron sobre la acreditación idiomática de la que disponían, un 78,47% de ellos disponen de acreditación en sus respectivas lenguas de mención, mientras que un 21,43% no disponen de acreditación. El nivel más acreditado es el B1 (46,43%), seguido del B2 (25%). Después del B2 se encuentra el C1 (7,14%), siendo el C2 el nivel menos predominante. Sin embargo, el porcentaje obtenido de alumnos que creen poseer un B2 y C1 independientemente de su acreditación oficial, muestra como un gran número de alumnos consideran que se encuentran por encima de esos niveles.

Al analizar las respuestas de los estudiantes por idiomas, se observa que los tres grupos consideran su nivel lingüístico más alto del que tienen acreditado. A continuación se muestra una tabla en la que se expone detalladamente los porcentajes referentes tanto a las acreditaciones oficiales, como a las autoevaluaciones de los participantes:

Tabla 3. *Acreditación oficial y autoevaluación del nivel lingüístico.*

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

Fuente: Elaboración propia.

Respecto al número de lenguas que forman parte del repertorio habitual de los estudiantes, la mayoría señalaron que utilizaban habitualmente dos lenguas (71,43%), observando un porcentaje bastante más bajo de alumnos que manejaban más de dos lenguas. Concretamente, un 25,00% de los estudiantes dominaban tres lenguas, quedando únicamente un 3,57% que contaba con un repertorio de cuatro lenguas. La alumna de alemán es la que más lenguas utiliza (4). Entre los alumnos de francés, es mayor el porcentaje de alumnos que utilizan tres lenguas (66,6%) al de los estudiantes que usan dos (33,33%). Sin embargo, el porcentaje de alumnos de inglés que utilizan dos lenguas (94,44%) es mayor que el porcentaje de estudiantes que usan tres (5,55%).

Entre los participantes predominan aquellos que han estudiado en colegios monolingües (64,28%) sobre aquellos que han estudiado en colegios bilingües (35,72%). Al desglosar los resultados por idiomas, se observa que la alumna de alemán no ha estudiado en un centro bilingüe; en el grupo de francés predominan aquellos estudiantes que han estudiado en centros monolingües sobre los que han asistido a centros bilingües; y el grupo de inglés muestra la misma situación que el de francés.

Al preguntar al alumnado sobre la mejora de habilidades lingüísticas y docentes tras cursar la mención de *Lengua extranjera/AICLE*, se obtuvieron respuestas que reflejan pensamientos positivos por parte de un gran número de alumnos. Por un lado, haciendo referencia a la mejora de las habilidades lingüísticas del alumnado, se puede observar cómo predomina el porcentaje de estudiantes que respondieron con seguridad afirmando que han mejorado sus habilidades lingüísticas tras su paso por la mención, concretamente un 71,43%. No obstante, un 13,54% de los estudiantes reflejó que sus habilidades lingüísticas habían mejorado ligeramente. El porcentaje de alumnos que contestaron que no habían mejorado sus destrezas lingüísticas corresponde a un 14,29%. Por otro lado, haciendo referencia a la mejora de las habilidades pedagógicas de los estudiantes para enseñar idiomas también se puede observar un porcentaje alto de alumnos que contestaron con seguridad confirmando la cuestión (75,00%). Aquellos que consideran que las han mejorado un poco pero no tanto como esperaban presentan un 10,71%. Algunos de los estudiantes no tienen claro la mejora de dichas destrezas, dando motivos como la no realización del prácticum (7,14%). Junto a este grupo de alumnos, el porcentaje de participantes que consideran que no han mejorado sus habilidades pedagógicas es el más bajo (7,14%).

Si se analizan los datos referentes a las habilidades lingüísticas y docentes de los participantes por idiomas, se observa que en todos los grupos los alumnos predominan los estudiantes que sí las han mejorado sobre los que piensan que no. En la siguiente tabla se exponen los porcentajes de estudiantes tanto de forma general, así como por idiomas:

Tabla 4. Mejora de habilidades lingüísticas y pedagógicas.

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

Fuente: Elaboración propia.

El último aspecto que contiene la dimensión A del cuestionario hace referencia a la asistencia a clase por parte de los participantes. Los resultados obtenidos reflejan un carácter positivo, ya que el 100% de los alumnos confirman que han asistido a clase con regularidad, lo cual resulta ser un aspecto influyente en torno a algunas de las preguntas anteriores.

5.2. Conocimientos sobre AICLE

Tras la recopilación de las respuestas de los estudiantes referentes a sus conocimientos sobre el enfoque AICLE, se puede observar que conocen con detalle las características presentadas en el cuestionario que presenta este enfoque, ya que la puntuación media de todas las respuestas sobre cinco corresponde a 3,5. En concreto, la estudiante de alemán es la que presenta la media más alta en este ámbito (3,80). Después se sitúa el grupo de inglés (3,58), siendo el grupo de francés el que muestra la media inferior (3,28).

La cuestión que presenta el porcentaje más bajo de esta dimensión hace referencia a las características de los distintos tipos de AICLE, reflejando una media de 2,64 sobre 5. Además de ser la cuestión con la media más baja dentro de la Dimensión B, es también la que representa un valor más bajo dentro del cuestionario completo. En este caso, la estudiante de alemán es la que ha presentado la media más baja (1), a la que le sigue el grupo de francés (2,44), presentando el grupo de inglés la media más alta en torno a esta cuestión (2,83).

La media correspondiente a los conocimientos sobre la relación o diferencias entre AICLE y otros enfoques metodológicos centrados en lengua y contenido refleja un resultado positivo por parte de los alumnos, siendo dicha media un 3,89. Asimismo, el promedio que se refiere a la capacidad del alumnado de poner en práctica los elementos clave de AICLE, también evidencia un valor alto sobre 5, concretamente un 3,75.

Si clasificamos por grupos de idiomas la primera de las dos cuestiones mencionadas previamente, es el grupo de alemán el que refleja una media mayor (5); el grupo de inglés el que se encuentra en la mitad (3,94); y el grupo de francés el que muestra la media más baja (3,66). Respecto a la segunda cuestión señalada, el orden de los grupos de alumnos clasificados por idiomas es el mismo que el anterior.

Las medias referentes a las respuestas acerca de los beneficios y las malas creencias sobre el enfoque AICLE representan un conocimiento eficiente por parte de los alumnos (3,96 y 3,25 respectivamente) siendo el promedio correspondiente a los beneficios del enfoque la más alta de esta dimensión. En el caso de las dos cuestiones mencionadas (beneficios y malas creencias), la disposición de los grupos de alumnos ordenados en función de una media mayor es el siguiente: alemán, inglés y francés.

La siguiente tabla muestra las medias de las respuestas de los participantes en torno a la Dimensión B tanto de forma general como por idiomas:

Tabla 5. *Conocimientos sobre AICLE.*

Conocimiento AICLE	Grupo completo	Grupo de alemán	Grupo de francés	Grupo de inglés
Relación o diferencias entre AICLE y otros enfoques metodológicos centrados en lengua y contenido	3,89	5,00	3,66	3,94
Distintos tipos de AICLE	2,64	1,00	2,44	2,83
Puesta en práctica de elementos AICLE	3,75	4,00	3,55	3,83
Beneficios	3,96	4,00	3,77	4,05
Prejuicios	3,25	5,00	3,00	3,27

Fuente: Elaboración propia.

5.3. Competencia idiomática para la enseñanza AICLE

Tras obtener las respuestas de los participantes referentes a cómo manejarían el idioma en distintas situaciones en el caso de que empezarían a trabajar en un programa bilingüe basado en el uso de AICLE, se puede observar que serían capaces de defenderse mediante sus capacidades lingüísticas de forma efectiva, ya que la media de las respuestas sobre 5 corresponde a un 3,94. La alumna de alemán es la que presenta la

media más alta, en concreto 4,77. Los grupos de inglés y francés muestran medias similares, 3,76 y 3,74, respectivamente.

La media correspondiente a la cuestión sobre la capacidad de emplear registros sociales contemporáneos es de 3,54. Los resultados correspondientes a la habilidad de ajustar el registro comunicativo a las demandas de cualquier contexto presentan una media idéntica (3,54) a la capacidad reflejada anteriormente. Además, el número de alumnos situados en cada valor de la escala también es similar. Haciendo referencia a las dos cuestiones mencionadas, la alumna de alemán es la que ha obtenido el valor medio mayor (5,00). En cuanto a los grupos restantes, los alumnos de inglés se sitúan por encima de los alumnos de francés en la primera pregunta señalada, mientras que en la segunda cuestión, el grupo de francés se encuentra por encima del de inglés.

La capacidad del alumnado para leer textos conceptuales y otros materiales en lengua extranjera presenta un promedio de 4,11. En concreto, la alumna de alemán es la que presenta la media más alta en esta cuestión. Después se sitúa el grupo de inglés, siendo el grupo de francés el que muestra la media inferior.

La media resultante de las respuestas relativas a la capacidad de los participantes para utilizar terminología específica del área en cuestión y estructuras sintácticas adecuadas en lengua extranjera para este ámbito es de 3,57. Esta cuestión junto a la que hace referencia a la habilidad del alumnado para utilizar la lengua extranjera para hablar de forma exploratoria, acumulativa, disputacional, representativa, crítica o meta, son las que presentan las medias más bajas dentro de la dimensión C, 3,57 y 3,32, respectivamente. Respecto a las cuestiones mencionadas previamente, la alumna de alemán es la que presenta una media más elevada, 4,00 y 5,00, respectivamente. El grupo que sigue a la alumna de alemán en ambas preguntas es el de inglés, con unos valores medios de 3,50 y 3,27, respectivamente. El grupo que muestra unas medias más bajas en estas cuestiones es el de francés, concretamente 3,66 y 3,22, respectivamente.

En cuanto a la elaboración de conceptos en lengua extranjera, los estudiantes presentan una media de 3,68, situándose la mayoría de ellos en los valores 3 y 4. En este caso, la alumna de alemán es la que presenta una media mayor (4,00). El grupo que sigue a la alumna de alemán es el grupo de francés (3,77), mostrando, por tanto, el grupo de inglés el valor medio inferior (3,61).

Una de las preguntas del cuestionario agrupa distintos aspectos que giran en torno al uso de la lengua para gestionar la metodología de aula. Los aspectos cuyas medias presentan los valores más altos (4,21) dentro de esta cuestión, hacen referencia a la capacidad de gestionar el funcionamiento de grupo y dar instrucciones. Las siguientes capacidades señaladas por los alumnos son relativas a la mejora de la comunicación y gestión de interacciones, siendo la media correspondiente a dichos aspectos de 4,14. La gestión de tiempos y de ruidos en clase son los siguientes aspectos más puntuados por los participantes, obteniendo como media de dichas cuestiones un 4,11. Finalmente, la capacidad que tiene un promedio más bajo es la gestión del trabajo cooperativo. Aun así, este promedio, a pesar de ser el más bajo de esta cuestión (4,07), presenta un valor alto dentro de la escala. Si se engloban todos los aspectos mencionados, la alumna de alemán es la que presenta una media mayor (5), seguida por los alumnos de inglés (4,20). El grupo de francés, por lo siguiente, es el que dispone de una media menor (3,91).

La media más alta de esta dimensión (4,25) hace referencia a la habilidad de utilizar la lengua extranjera como herramienta de enseñanza mediante el uso de distintos tipos de registro, ritmo, tono y volumen. El orden de los grupos de alumnos por idiomas según sus medias respecto a esta pregunta es el mismo al señalado en la cuestión anterior (alemán, inglés y francés).

La última cuestión que queda por mencionar dentro de la Dimensión C corresponde al uso de la lengua extranjera para explicar, presentar información, dar aclaraciones, comprobar el nivel de comprensión de tu alumnado y conocer su percepción sobre las dificultades. Esta pregunta presenta un promedio de 4,04. De nuevo en esta cuestión, la secuencia de grupos por idiomas es la siguiente: alemán, inglés y francés.

La siguiente tabla muestra las medias de las respuestas de los participantes en torno a la Dimensión C:

Tabla 5. *Habilidades pedagógicas para ejercer docencia AICLE.*

Competencia idiomática para la enseñanza AICLE	Grupo completo	Alemán	Francés	Inglés
--	----------------	--------	---------	--------

Empleo de registros sociales contemporáneos	3,54	5	3,44	3,50
Ajuste de registros comunicativos (sociales y académicos) a las demandas de cualquier contexto	3,54	5	3,66	3,38
Lectura de textos conceptuales y otros materiales en lengua extranjera	4,11	5	4	4,11
Uso de terminología específica del área en cuestión y estructuras sintácticas adecuadas en lengua extranjera	3,57	4	3,66	3,50
Elaboración de conceptos en lengua extranjera	3,68	4	3,77	3,61
Cuestiones metodológicas de clase	4,14	5	3,91	4,20
Uso oral de la lengua extranjera como herramienta de enseñanza mediante el uso de distintos tipos de registro, ritmo, tono y volumen	4,25	5	4,11	4,27

Uso oral de la lengua para explicar, presentar información, dar aclaraciones, comprobar el Nivel de comprensión de tu alumnado y conocer su percepción sobre las dificultades	4,04	5	3,88	4,05
Uso oral de la lengua para para hablar de forma exploratoria, acumulativa, disputacional, representativa, crítica o meta	3,32	5	3,22	3,27

Fuente: Elaboración propia.

Por lo general, los participantes consideran suficientes sus conocimientos y sus habilidades lingüísticas para hacer frente a las distintas situaciones que puedan darse en una clase AICLE. Además, la media referente a las habilidades lingüísticas es mayor a la de los conocimientos AICLE. Al analizar las respuestas de los estudiantes por idiomas, el orden en las Dimensiones B y C en función de una media mayor es el siguiente: alemán, inglés, francés. No obstante, en la Dimensión B, no existen diferencias considerables entre los resultados de los tres grupos de estudiantes. Sin embargo, en la dimensión C, los resultados muestran diferencias para tener en cuenta entre la alumna de alemán y los grupos de francés e inglés.

6. Discusión

En este apartado se realizará un análisis de los datos obtenidos, el cual se basará en el contraste de esta investigación con otros estudios similares. De esta forma se podrá concluir si las opiniones de los participantes sobre sus conocimientos AICLE y habilidades lingüísticas se encuentran cerca o lejos de la realidad a la que se hace frente en los centros bilingües. También se determinará si el idioma de la mención ha influido en los resultados del cuestionario.

6.1. Conocimientos AICLE insuficientes

Los datos analizados referentes a los conocimientos sobre AICLE muestran que los estudiantes analizados perciben como competentes y adecuados sus conocimientos teóricos del enfoque AICLE con vistas a ejercer profesionalmente. Esto se justifica a partir de las respuestas obtenidas en esta sección del cuestionario, las cuales presentan una media favorable (3,5).

Estos resultados guardan relación con el estudio realizado por Cortina y Pino (2021) en el que los participantes también aportaron respuestas que reflejaban que los participantes disponían de conocimientos teóricos competentes sobre AICLE. Como se ha expuesto en la Metodología, la investigación de Cortina y Pino (2021) se llevó a cabo con estudiantes de primer curso del Grado en Educación Infantil de la Universidad de Granada, los cuales habían terminado de cursar una asignatura consistente en la enseñanza de una lengua extranjera en etapas preescolares mediante el enfoque AICLE (*Lengua Extranjera y su Didáctica-Inglés*).

No obstante, investigaciones como la de Custodio (2019) reclaman que la formación inicial del profesorado AICLE es insuficiente para enfrentarse a los modelos educativos bilingües de la actualidad. Al relacionar esta cuestión con los resultados obtenidos en el presente TFG, se puede concluir que tal vez los participantes sitúan sus conocimientos y capacidades didácticas AICLE por encima de lo que probablemente puedan encontrarse. Esta insuficiencia de formación inicial puede justificarse en cierta medida mediante los créditos destinados a asignaturas dedicadas a la lengua extranjera que cursan los docentes en formación en los Grados de Educación Primaria en universidades. Jover et al. (2016) exponen que en un estudio llevado a cabo por De la Maya y Luengo (2015) en el que se analizaron los créditos que incluían sesenta titulaciones del Grado

Educación Primaria de instituciones públicas y privadas dedicados a la formación didáctica de la lengua extranjera, los créditos destinados al aspecto mencionado se encontraban entre cero y 18 de los 249 créditos que consta la titulación. Si nos centramos en el contexto del presente estudio, la Universidad de Cádiz ofrece 12 créditos optativos dirigidos a la enseñanza del enfoque AICLE. Por lo tanto, se puede concluir a partir de esta información que la preparación ofrecida en las universidades para hacer frente a la realidad presente en los colegios bilingües es escasa.

Asimismo, Morton (2016) señala que la mejora por parte de los docentes del conocimiento del contenido pedagógico de enfoques bilingües, como es el caso de AICLE, es uno de los desafíos más importantes a los que se debe hacer frente. Esta cuestión se relaciona con el estudio de Segura (2019), el cual se trata de un TFG del grado de Educación Primaria en la UCA defendido en 2019. En este trabajo se investigó acerca de los programas bilingües en los centros de educación primaria en Andalucía. Los docentes que participaron en dicha investigación, consideraron que a pesar de conocer el enfoque AICLE, no recibieron una formación previa suficiente, señalando además la necesidad de que dicha formación sea permanente. Por lo tanto, si los mismos docentes en activo creen que no se encontraban suficientemente formados durante sus estudios de grado, ¿cómo los participantes del estudio presente pueden demostrar tanta seguridad sobre sus capacidades como docente AICLE?

Una de las cuestiones concretas del cuestionario (¿Podrías nombrar los distintos tipos de AICLE y describir sus características?) reunió respuestas por parte de los estudiantes que reflejaban opiniones negativas, concretamente las más bajas de todo el cuestionario. Este aspecto llama la atención, ya que los distintos tipos de AICLE, los cuales han sido descritos en el marco teórico, han sido tratados, al menos en la asignatura de *AICLE I /Inglés*. Además, es una cuestión imprescindible a la hora de ejercer docencia AICLE, ya que algunas escuelas optan por *soft AICLE*, mientras que otras *presentan hard AICLE* (Bentley, 2010).

Es conveniente señalar lo necesario que es saber llevar la teoría adquirida en esta formación inicial a la práctica. Como indica Prieto (2017), el enfoque AICLE requiere también la necesidad de saber enseñar, para evitar así que los conocimientos teóricos adquiridos se queden en convertirse en previsiones irreales. Asimismo, como se ha explicado en el marco teórico, el perfil del docente AICLE requiere la puesta en práctica

de una serie de competencias (pedagógica, interpersonal, colaborativa...), las cuales deben ser desarrolladas para realizar la labor docente AICLE de forma idónea (Pérez Torres, 2017). Si se relaciona este aspecto con una de las preguntas del cuestionario (Si empezaras a trabajar ya en un programa bilingüe basado en el uso de AICLE, ¿podrías poner en práctica los elementos clave de AICLE?), se obtuvieron respuestas que reflejaban opiniones positivas respecto a sus capacidades didácticas. Sin embargo, si contrastamos esta situación con estudios encontrados, entre ellos los de Bote (2016) y Pérez Cañado (2014), se puede percibir como la formación inicial de los docentes es insuficiente para saber manejar una clase correctamente y cumplir los objetivos persigue la enseñanza bilingüe.

El estudio de Bote (2016) guarda relación con el aspecto mencionado arriba. Dicho estudio se llevó a cabo en un colegio bilingüe en Badajoz, en el cual se realizó una investigación mediante un cuestionario, que tenía como objetivo principal conocer y evaluar las creencias y actitudes del profesorado en activo del centro respecto al enfoque AICLE, así como su grado de éxito como docentes AICLE en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Los resultados de dicha investigación demuestran que existen docentes AICLE que creen tener unos conocimientos suficientes. Sin embargo, Bote (2016), tras observar las capacidades didácticas de dichos docentes, cree conveniente hacer hincapié en la formación del profesorado. Se indica aquí lo importante que sería, por ejemplo, que los docentes lleven a cabo una formación específica en AICLE una vez se hayan formado inicialmente. Gutiérrez y Custodio (2021) defienden que la principal causa de que más de la mitad de docentes AICLE en servicio no cuentan con formación metodológica para impartir clase es que el requisito para ser docente AICLE se basa únicamente en la acreditación del idioma.

Asimismo, Pérez Cañado (2014) considera que los docentes AICLE necesitan una formación mayor respecto a los aspectos metodológicos. En este sentido, señala la dificultad de los docentes a la hora de adaptar y diseñar un currículo para AICLE, además de la integración de este en sus lecciones. Además, un aspecto importante a señalar en torno a los docentes AICLE en formación es que a pesar de conocer los objetivos de AICLE y qué se busca conseguir con su implantación, en ocasiones no conocen en profundidad sus características, sus modelos y orígenes, e incluso los motivos por los que se está implantando actualmente en Europa (Pérez Cañado, 2014).

Por lo tanto, al contrastar estos estudios con las opiniones de los participantes de la presente investigación, se puede llegar a la conclusión que tal vez estas reflejan pensamientos que se encuentren en cierta medida sobrevalorados. No obstante, esto no quiere decir que los participantes de esta investigación no hayan empezado a adquirir conocimientos y habilidades como docente AICLE, lo cual puede justificarse a través de diferentes razones. Entre ellas, se encuentran las respuestas a una de las preguntas de la Dimensión A (¿Has cursado el prácticum II (4º curso) en un colegio bilingüe?), las cuales reflejan pensamientos positivos por parte de los participantes. A estas habilidades adquiridas tras cursar el prácticum, se suma las habilidades adquiridas tras cursar la en *Lengua extranjera/AICLE*, lo cual fue demostrado en las respuestas a otra de las preguntas de la Dimensión A (¿Consideras que has mejorado tus destrezas para enseñar idiomas en primaria después de tu paso por la mención en *Lengua extranjera/AICLE*?).

Al analizar los datos referentes a esta sección por idiomas, no se contemplan diferencias significativas entre las medias correspondientes a cada grupo. Por lo tanto, se observa que, en este caso, el idioma de la mención no es un factor influyente en torno al aprendizaje de contenidos AICLE.

6.2. Carencia de habilidades lingüísticas para impartir AICLE

Tras analizar los datos obtenidos referentes a las habilidades lingüísticas para impartir docencia mediante el enfoque AICLE, se puede percibir que los estudiantes creen que su competencia idiomática es suficientemente adecuada para poder ejercer. Además, se puede observar mediante los resultados que su percepción de competencia lingüística es mayor que su competencia didáctica. Sin embargo, si contrastamos las creencias de los estudiantes que han participado en la presente investigación con otras investigaciones que se han llevado a cabo en contextos similares, se pueden observar ciertas diferencias entre los resultados.

El estudio de Cortina y Pino (2021) muestra cómo los estudiantes que participaron en su investigación poseen un nivel idiomático que se encuentra por debajo de lo que exigen las autoridades, destacando en dicha investigación la necesidad urgente de mejorar la situación señalada. Los resultados de las habilidades lingüísticas de los estudiantes en dicho estudio presentan una media de 3 sobre 5, a diferencia de la de los participantes del presente TFG (3,9). Dicho valor (3) se encuentra cerca de la media (2,5), reflejando la conciencia de los estudiantes del estudio mencionado acerca de sus capacidades

reales idiomáticas para ejercer en materia AICLE. Esta consciencia se basa en que, a pesar de que esta habilidad idiomática se encuentre por encima de la media, tal vez no resulte ser lo suficientemente competente para hacer frente a una clase de alumnos de Educación Infantil, considerándose el idioma uno de los principales factores clave para un docente AICLE (Pérez Cañado, 2018). Con todo, hay que tener presente que la investigación realizada por Cortina y Pino (2021), tal y como se mencionó en la sección Metodología, se llevó a cabo en un contexto diferente al presente, lo cual puede condicionar las respuestas de los participantes.

Asimismo, Pérez Cañado (2014), a partir de los resultados que se obtuvieron en el proyecto *NALTT: Needs Analysis of Language Teacher Training*, muestra cómo docentes en formación presentan deficiencias destacables en torno a las competencias lingüísticas y culturales. Entre los resultados de este estudio se reflejaron problemas de pronunciación en el alumnado, además de demostrar la necesidad de mejorar las habilidades lingüísticas relacionadas con el ámbito comunicativo y el uso de la lengua extranjera en contextos reales.

Si nos adentramos en una de las cuestiones específicas referentes a la competencia lingüística del docente AICLE, concretamente la capacidad de los participantes de adaptar el registro (social y académico) a las demandas de cualquier contexto, se pueden contemplar situaciones opuestas entre el estudio de Pérez Cañado (2014) y este TFG. Mientras que dicha autora señala la importancia y necesidad de formar a los docentes en formación en *BICS* y *CALP* para poder avanzar en la educación bilingüe, los participantes de la investigación actual opinan en una pregunta del cuestionario que cuentan con la capacidad de adaptar el lenguaje según el contexto, lo cual resulta ser algo contradictorio.

Además de que varios estudios, entre ellos los de Custodio (2019), Cortina y Pino (2021), Segura (2019) y Pérez Cañado (2015), entre otros, reflejan que las capacidades didácticas y lingüísticas de los docentes en formación resultan ser insuficientes y que se requiere mayor experiencia y formación de los individuos, el estudio de Lorenzo (2019), el cual es el último trabajo sobre Andalucía dedicado a docentes en activo, muestra una situación que guarda relación con lo expuesto en los estudios mencionados. Este estudio se llevó a cabo en distintos centros bilingües de la comunidad autónoma de Andalucía, teniendo como objetivo principal conocer la realidad de los centros educativos bilingües

(desafíos, logros, mejoras y fortalezas). Mediante esta investigación se tuvo la oportunidad de conocer cómo es la formación con la que cuentan numerosos docentes en activo de Áreas Lingüísticas (AL en adelante) y ANL, tanto de Educación Primaria como de Secundaria.

Su investigación muestra cómo los propios docentes en activo son conscientes de no tener una suficiente competencia en idiomas, lo cual resulta preocupante para su labor como docentes. Esta falta de competencia idiomática se justifica en el estudio, por un lado, ante la falta de actualización lingüística (reglada o actividades de la vida cotidiana) en algunas ocasiones. A pesar de que los docentes de AL se encuentren por encima de la media (3 de 6) en las funciones que refleja el estudio (destrezas productivas y receptivas), las puntuaciones obtenidas no se consideran lo suficientemente competentes para ejercer como docente bilingüe. Acciones importantes como clases de conversación, estancia en otros países, consulta de ensayos y trabajos científicos en una segunda lengua etc., se encuentran por debajo de una media de 4. Una de las actitudes más relevantes que refleja este estudio es la asistencia de los docentes a clase de acreditación C1 o C2 por (3,46 de media), ya que a pesar de ser el B2 la acreditación idiomática para ejercer como docente bilingüe en Andalucía, los niveles por debajo del C1 se consideran insuficientes. Todas estas acciones hacen referencia al concepto de formación permanente o continua, del que se ha hablado en el Marco Teórico Contextual y en el apartado anterior. Estudios como el que se acaba de mencionar, junto al de Segura (2019), insisten en la necesidad de fomentar la enseñanza permanente en la profesión docente.

Si cotejamos el hecho de que los mismos docentes en activo reconocen no disponer de habilidades idiomáticas suficientes para ejercer docencia bilingüe con las opiniones de los participantes de esta investigación sobre sus habilidades lingüísticas, se puede llegar a la conclusión de que estos pensamientos carecen en cierta medida de realismo. Esto quiere decir que es cuestionable que los participantes de la investigación presente se sienten seguros en cuanto a sus habilidades lingüísticas, teniendo como referencia estudios actuales de docentes en formación, como el de Cortina y Pino (2021) y de docentes en activo como el de Lorenzo (2019), los cuales destacan la necesidad de conseguir una mayor formación del profesorado bilingüe.

Además, al contrastar la consideración señalada previamente (insuficiencia por debajo del nivel C1) con las acreditaciones oficiales según el MCER en el idioma de la mención de los participantes de este estudio, se puede concluir en cierta medida que los estudiantes no son verdaderamente conscientes de sus capacidades reales idiomáticas para poder ejercer en materia AICLE. La titulación que predomina entre los estudiantes es el B1, siendo dicha titulación la correspondiente a casi la mitad de los participantes (46,43%). Solo un 25,00% de los estudiantes disponen de un B2, el cual es, como se ha mencionado anteriormente, el título que se requiere para ejercer como docente bilingüe en Andalucía. Además, tomando en consideración que los niveles por debajo del C1 no se consideran suficientes, el 7,14% de los estudiantes que tienen dicho nivel, resulta aparentemente insuficiente. Asimismo, es impactante que un 21,43% de los estudiantes no disponen de acreditación oficial según el MCER, ya que, además de estar cursando la mención de *Lengua Extranjera/AICLE*, se encuentran en el último curso de su carrera universitaria, el cual es el previo a su entrada al mundo laboral.

En el trabajo de Bote (2016) se puede observar una situación que guarda relación con la investigación actual. El responsable de este estudio se encontró con unos resultados que reflejaban que la mayoría de los docentes del centro (64%) contaban con un nivel de competencia B2. Además, en una de las cuestiones que se realizó a los docentes sobre sus creencias acerca de sus competencias lingüísticas para ejercer AICLE, la mayoría reconociendo que contaban con una capacidad lingüística suficiente para ejercer en materia AICLE. Esto puede reflejar en cierta medida la conformación por parte de los docentes de disponer del título requerido para ejercer como docente bilingüe, en lugar de aspirar a disponer del nivel que se considera aconsejado por las autoridades (C1) para ejercer docencia bilingüe.

En el caso del presente TFG, también se incluyó en el cuestionario una pregunta referente a las creencias de los participantes sobre su nivel idiomático (autoevaluación del nivel de tu idioma de la mención según el MCER). Las respuestas a dicha pregunta reflejan que los participantes consideran mayoritariamente que sus niveles lingüísticos se encontraban por encima de su acreditación oficial. Por lo tanto, si tenemos en cuenta lo observado en otros estudios, es posible que las valoraciones de los estudiantes se encuentren ‘infladas’ en cierto modo.

Si se analizan los resultados de esta dimensión agrupando las respuestas según los tres idiomas que se incluyen en la mención en *Lengua Extranjera/AICLE* (alemán, francés e inglés), se pueden observar cómo la alumna que ha cursado la mención por alemán es la que considera dominar en mayor medida sus habilidades lingüísticas para ejercer docencia AICLE. Los estudiantes que cursan la mención por inglés son los que siguen a la alumna de alemán, siendo los estudiantes de francés los que dominan en menor medida este tipo de habilidades. No obstante, los resultados pertenecientes a los grupos de francés e inglés son similares.

Segura (2019) expone que el uso del alemán está menos presente en nuestro entorno que el de otros idiomas, como el inglés, y que además, resulta menos accesible. Esta autora señala también la desventaja con la que cuentan las personas que tienen la pretensión de aprender alemán frente a las que pretenden aprender inglés, ya que la formación extraacadémica que se ofrece para aprender alemán es generalmente mucho más escasa. Si se relaciona esta cuestión con los resultados de la presente investigación, los cuales muestran que la alumna de alemán es la que presenta habilidades lingüísticas mayores, se puede llegar a la conclusión que tal vez el hecho de que una persona tenga menos accesibilidad a la hora de aprender un idioma sea un factor que influya en su formación. Bilbao (2017) defiende que cuando una persona aprende una lengua por gusto o porque el aprendizaje de dicha lengua nos permite lograr un fin en los diferentes ámbitos de nuestra vida (personal, profesional y laboral), se encuentra más receptiva y adquisitiva a cuando aprende una lengua por obligación. Con esto, el autor deja constancia de que la motivación y el interés son factores muy importantes a la hora de aprender una lengua.

Esta situación guarda relación con lo que exponen Macías y Pulido (2020) en su estudio, el cual se llevó a cabo en una universidad de Colombia, en concreto la Pontificia Universidad Javeriana. Dicha investigación se llevó a cabo con estudiantes que habían asistido por primera vez a tres cursos optativos de alemán, teniendo como objetivo principal reconocer las percepciones de los participantes en cuanto a los distintos aspectos que influyen en los procesos de aprendizaje de lenguas extranjeras. Además, al igual que en el estudio presente, los participantes habían estudiado anteriormente francés e inglés de forma reglada. La herramienta de investigación utilizada fue un cuestionario, en el que una de las secciones hacía referencia a la motivación como factor influyente en el aprendizaje de una lengua extranjera. Mediante

las respuestas obtenidas referentes a dicha sección, Macías y Pulido (2020) llegaron a la conclusión de que los estudiantes estudiaban alemán debido a una motivación personal e inicial por parte de ellos. Asimismo, los autores defienden que esto facilita el proceso de aprendizaje, ya que los estudiantes aprenden alemán buscando lograr metas que se corresponden al desarrollo personal, laboral y social, en lugar de estudiar esta lengua extranjera por obligación.

Si relacionamos este aspecto con los resultados de la presente investigación, se puede llegar a la conclusión de que tal vez el hecho de que la alumna de alemán haya comenzado a aprender esta lengua por iniciativa propia, a diferencia del inglés y francés que se aprenden en la enseñanza reglada previa, es lo que ha dado lugar a que sus habilidades lingüísticas sean tan competentes. Por lo tanto, es probable que estas habilidades lingüísticas sean resultado del interés y de la motivación de la alumna por aprender alemán.

En general, tras analizar los resultados y contrastarlos con otros estudios se observa que a pesar de que los estudiantes en formación consideren suficientes sus competencias para ejercer docencia AICLE, dicha formación debe seguir enriqueciéndose y actualizándose, ya que resulta ser insuficiente para hacer frente a la realidad bilingüe. Además, se observa que los propósitos que giran en torno al aprendizaje de un idioma influyen en el aprendizaje de este, como es el caso de la alumna de alemán.

7. Conclusión

Tras lo expuesto, esta investigación concluye, en términos generales, que el profesorado en formación inicial en la Universidad de Cádiz (2020-21) considera adecuadas sus competencias para ejercer docencia AICLE. No obstante, numerosos estudios, entre ellos los de Cortina y Pino (2021), Lorenzo (2019) o Pérez Cañado (2014), entre los más destacados en el contexto andaluz en materia de educación bilingüe, insisten en que dicha formación resulta ser insuficiente para hacer frente a la realidad que se presenta en los colegios bilingües, por lo que es necesario continuar dicha formación para adquirir una consistencia mayor.

En relación al objetivo específico 1, se ha podido llegar a la conclusión de que el bagaje académico de los participantes en este trabajo tiene repercusión en su proceso de formación. Esto se debe a que hechos como la disposición de un nivel acreditado competente, la asistencia previa a centros bilingües etc., han aportado beneficios en dicha formación. En cuanto al objetivo específico 2, se observa que, a pesar de que los estudiantes han comenzado a adquirir conocimientos sobre el enfoque AICLE gracias a la mención en *Lengua Extranjera/AICLE*, dichos conocimientos deben ampliarse mediante una formación mayor, ya en la literatura especializada se muestra que estos resultan carentes. Respecto al objetivo específico 3, se concluye que por más que los estudiantes consideren que cuentan con unas habilidades lingüísticas competentes para impartir docencia AICLE, estas habilidades se encuentran por debajo de lo que se requiere para dicha ocupación. Entre otros motivos, la mayoría de estudiantes cuentan con un nivel menor de lo que exigen las autoridades en Andalucía (B2) y de lo que se considera idóneo para ser docente bilingüe (C1). Además, estudios como los nombrados en la conclusión general, señalan la necesidad de que los docentes bilingües se formen en mayor medida y lleven a cabo una formación continua más constante y exigente de la que llevan a cabo.

Además de los objetivos señalados, el presente trabajo cuenta con unas hipótesis de investigación relacionadas con dichos objetivos, las cuales fueron propuestas al principio del estudio:

En relación con la primera hipótesis, los resultados alcanzados en el TFG revelan que los maestros en formación inicial sí se sienten capaces para impartir docencia AICLE en la actualidad. Haciendo referencia a la segunda hipótesis, los resultados obtenidos en

esta investigación demuestran que el bagaje académico sí tiene repercusión en su formación como docentes AICLE. Respecto a la tercera hipótesis, los datos de este estudio reflejan que los estudiantes, a pesar de haber comenzado a adquirir conocimientos, aún deben continuar y enriquecer su formación. Debido a esto, esta hipótesis no se cumple en su totalidad. En cuanto a la cuarta hipótesis, los resultados del presente TFG manifiestan que los maestros en formación inicial no dominan suficientemente la lengua extranjera para la enseñanza de materias AICLE.

Una vez que se ha dado respuesta tanto a los objetivos como a las hipótesis planteadas en este trabajo, es posible exponer cuál es la relación existente entre las variables estudiadas en esta investigación (profesores en formación y competencias para ejercer como docente AICLE). Se observa que los estudiantes han comenzado a adquirir las competencias que se requieren para impartir docencia AICLE durante su formación. No obstante, estas habilidades resultan ser insuficientes para alcanzar el perfil docente que requiere la educación bilingüe actualmente. Por lo tanto, será necesario continuar dicha formación para lograr así ampliar y enriquecer los conocimientos y competencias como docente AICLE.

Por último, esta investigación propone a partir de los resultados obtenidos una serie de recomendaciones para docentes que han finalizado su formación inicial AICLE, con el fin de enriquecer su labor docente y alcanzar en la mayor medida y tiempo posible las competencias idiomáticas y pedagógicas esperadas según los razonamientos expuestos aquí:

- Realizar estancias en centros pertenecientes a otros países con el fin de mejorar las habilidades lingüísticas del profesorado, así como para ofrecer la oportunidad de conocer nuevos enfoques metodológicos y dinámicas de clase. En España, el Ministerio de Educación y Formación Profesional posibilita al profesorado para participar en distintos programas mediante los que pueden conseguir un puesto en el extranjero. Por ejemplo, las “Estancias profesionales europeas para docentes” es un programa en el que el profesorado español puede permanecer durante dos semanas en distintos centros educativos de la Unión Europea (Alemania, Francia, Reino Unido etc.). El “Programa de profesorado visitante” es otro de los planes ofrecidos por el Ministerio, el cual permite a profesores españoles ejercer docencia en diversos países.

- Asistir a webinars³ y cursos de formación del profesorado con el propósito de conocer nuevas estrategias y herramientas que ofrecen la oportunidad de trabajar con metodologías activas e innovadoras, mejorando y ampliando la formación de los docentes.
- Aspirar al nivel que recomiendan las autoridades para ser maestro bilingüe, independientemente del nivel requerido para ocupar dicha labor. En el caso de Andalucía, a pesar de que el requisito para ejercer docencia en un centro bilingüe es la disposición del título B2, lo ideal sería aspirar al nivel que recomiendan las autoridades, en este caso a un C1. Para conseguir este propósito, destacan distintas actividades habituales como cine, música, lectura etc. en una lengua extranjera. También es recomendable la asistencia a cursos de idiomas, clases de lengua extranjera, encuentros con hablantes nativos, clases de conversación etc.

Asimismo, se proponen una serie de líneas de investigación relacionadas con este estudio:

- Analizar las opiniones del alumnado perteneciente a clases de diferentes universidades para contrastar las competencias adquiridas por los docentes en formación inicial en cada universidad.
- Hacer un seguimiento de los participantes una vez que hayan comenzado a trabajar en el mundo laboral, para comprobar de esta forma si sus creencias eran válidas o si carecían de realismo.
- Por un lado, llevar a cabo una observación directa en un aula de maestros AICLE en formación mediante la que puedan contemplar distintos aspectos como sus habilidades idiomáticas y pedagógicas. Por otro lado, una vez que se ha llevado a cabo la observación de los alumnos durante un tiempo determinado, hacerles llegar un cuestionario una vez hayan terminado su formación, en el que den sus creencias acerca de sus habilidades idiomáticas y pedagógicas, como ha sido el caso del estudio presente. De esta forma se podría contrastar lo observado en el aula con sus opiniones, para conocer con exactitud la credibilidad de las respuestas.

³ Un webnair es una plataforma donde diferentes profesionales tratan una temática concreta para intercambiar ideas y experiencias por medio de herramientas web (Area et al., 2014).

8. Bibliografía

- Alfaro, E. R., & Martínez, F. Z. Identidad docente y formación inicial. El maestro generalista, el especialista de lengua extranjera y el maestro AICLE en un proyecto lingüístico de centro.
- Area, M., Sannicolás, M. y Borrás, J. (2014). Webinar como estrategia de formación online: descripción y análisis de una experiencia. *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, 13 (1), 11-23.
- Bilbao, C. (2017). ¿Cómo el interés y la motivación influyen en el aprendizaje de una lengua extranjera? *Revista Interamericana De Investigación, Educación Y Pedagogía*, 10(2), p. 28.
- Bote Santos, M. Á. (2016). *Análisis de la metodología AICLE como medio de aprendizaje de una lengua extranjera* (Bachelor's thesis).
- Calle-Casado, J. J. (2015). Teacher training for CLIL: Lessons learned and ways forward.
- Cendoya, A. M., Di Bin, V., & Peluffo, M. V. (2008). AICLE: Aprendizaje integrado de contenidos y lenguas extranjeras o CLIL (Content and Language Integrated Learning). *Puertas abiertas*, 4(4), 65-68.
- Cortina-Pérez, B., & Pino Rodríguez, A. M. (2021). Analysing CLIL Teacher Competences in Pre-service Preschool Education. A Case Study at the University of Granada. *European Journal of Teacher Education*, 1-19.
- Coyle, D. (2008). CLIL – A pedagogical approach from the European perspective. En N. Van DeusenScholl y N. H. Hornberger (Eds.), *Encyclopedia of language and education Volume 4: Second and foreign language education* (97-112). Nueva York: Springer.
- Cummins, J. (2000). Bics and calp. *Encyclopedia of language teaching and learning*, 76-79.
- Custodio Espinar, M. (2019). Los principios metodológicos AICLE (aprendizaje integrado de contenido y lengua).

- Custodio-Espinar, M. & García-Ramos, J.M. (2019). Medida de la competencia para programar AICLE y diagnóstico de las necesidades de formación docente. *Bordón Revista de Pedagogía*, 72(1), 31-48.
- Dörnyei, Z. (1998). Motivation in second and foreign language learning. *Language teaching*, 31(3), 117-1.
- Estadística de las Enseñanzas no universitarias curso 2018-2019. (2020) | Ministerio de Educación y Formación Profesional.
- Gutiérrez Gamboa, M., & Custodio Espinar, M. (2021). CLIL teacher's initial education: a study of undergraduate and postgraduate student teachers.
- Hernández-Sampieri, R., Fernández-Collado, C., y Baptista, P. (2014). Metodología de la Investigación (6ª ed.). México: McGraw-Hill.
- Lorenzo, F. (2019). Educación Bilingüe en Andalucía. Informe de Gestión, Competencias y Organización.35.
- Macías, S. & Pulido, S. E. (2020). *Creencias de los estudiantes con respecto al aprendizaje de alemán en la Pontificia Universidad Javeriana*.
- Moya Guijarro, A. J., & Ruiz Cordero, M. B. (2018). Un estudio sobre la diferencia de nivel de competencia lingüística entre alumnos pertenecientes a centros bilingües y no bilingües en la comunidad autónoma de Castilla-La Mancha (España). *Estudios filológicos*, (62), 269-288.
- Moya, O. C. (2013). Estrategias lingüísticas en la enseñanza del español por contenidos. In *Plurilingüismo y enseñanza de ELE en contextos multiculturales: XXIII Congreso Internacional ASELE* (pp. 304-310). Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera.
- 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. (2017). CLIL teacher education: Where do we stand and where do we need to go? En *Educación Bilingüe: tendencias educativas y conceptos clave*, 129-144. Ministerio de Educación Cultura y Deporte.
- Pérez Cañado, M. L. 2014. “Teacher training needs for bilingual education: In-service teacher perceptions”. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*.
- Pérez Costa, S., & Pavón Vázquez, V. (2019). Un estudio comparativo de las estrategias discursivas inglés-español utilizadas en la impartición de áreas no lingüísticas en un contexto AICLE. *CLIL: Journal of Innovation and Research in Plurilingual and Pluricultural Education*, 2(1), 0043-53.
- Pérez, I. T. (2009). Apuntes sobre los principios y características de la metodología AICLE. *Conserjería de Educación de la Junta de Andalucía.*, 171-180.
- Segura Caballero, N. (2019). Análisis del Programa Bilingüe en la Educación Primaria de Andalucía.

9. Anexos

Anexo 1: Cuestionario adaptado.

Dimensión A. Bagaje académico

A.1. Sexo: hombre/mujer

A.2. Facultad

A3. Acreditación oficial en tu idioma de la mención según el MCER:

A4. Autoevaluación de tu nivel de inglés según el MCER (con independencia del que tienes o no acreditado):

A5. ¿Cuántas lenguas forman parte de tu repertorio habitual?

A6. ¿Has estudiado en un centro bilingüe?

A7. ¿Consideras que has mejorado tu nivel de inglés después de esta asignatura?

A8. ¿Consideras que has mejorado tus destrezas para enseñar inglés en Infantil después de esta asignatura?

9. ¿Consideras que has mejorado tu nivel idiomático después de tu paso por la mención en lengua extranjera/AICLE?

A10. ¿Consideras que has mejorado tus destrezas para enseñar idiomas en Primaria después de tu paso por la mención en lengua extranjera/AICLE?

A11. ¿Con qué frecuencia has asistido a clase?

Dimensión B. Conocimientos sobre AICLE

- B1. ¿Podrías explicar la relación o las diferencias entre AICLE y otros enfoques metodológicos centrados en lengua y contenido?
- B2. ¿Podrías nombrar los distintos tipos de AICLE y describir sus características?
- B3. Si empezaras a trabajar ya en un programa bilingüe basado en el uso de AICLE, ¿podrías poner en práctica los elementos clave de AICLE
- B4. ¿Podrías describir los beneficios de AICLE?
- B5. ¿Podrías describir las malas creencias o prejuicios en torno a AICLE?

Dimensión C. Competencia idiomática para la enseñanza AICLE.

- C1. Si empezaras a trabajar ya en un programa bilingüe basado en el uso de AICLE, ¿podrías usar la lengua extranjera empleando registros sociales contemporáneos?
- C2. Si empezaras a trabajar ya en un programa bilingüe basado en el uso de AICLE, ¿podrías ajustar tus registros comunicativos (sociales y académicos) a las demandas de cualquier contexto?
- C3. Si empezaras a trabajar ya en un programa bilingüe basado en el uso de AICLE, ¿podrías leer textos conceptuales y otros materiales en lengua extranjera?
- C4. Si empezaras a trabajar ya en un programa bilingüe basado en el uso de AICLE, ¿podrías utilizar terminología específica del área en cuestión y estructuras sintácticas adecuadas en lengua extranjera para este ámbito
- C5. Si empezaras a trabajar ya en un programa bilingüe basado en el uso de AICLE, ¿podrías elaborar conceptos en la lengua extranjera?
- C. 6. Si empezaras a trabajar ya en un programa bilingüe basado en el uso de AICLE, ¿podrías utilizar la lengua extranjera para... ?
- (a) gestionar el funcionamiento del grupo
 - (b) gestionar los tiempos en el aula
 - (c) gestionar el ruido en clase

- (d) dar instrucciones
- (e) gestionar las interacciones de aula
- (f) gestionar el trabajo cooperativo en el aula
- (g) mejorar la comunicación en el aula

C7. Si empezaras a trabajar ya en un programa bilingüe basado en el uso de AICLE, ¿podrías utilizar oralmente la lengua extranjera como herramienta de enseñanza mediante el uso de distintos tipos de registro, ritmo, tono y volumen?

C8. Si empezaras a trabajar ya en un programa bilingüe basado en el uso de AICLE, ¿podrías utilizar la lengua extranjera para explicar, presentar información, dar aclaraciones, comprobar el nivel de comprensión de tu alumnado y conocer su percepción sobre las dificultades?

C9. Si empezaras a trabajar ya en un programa bilingüe basado en el uso de AICLE, ¿podrías utilizar la lengua extranjera para hablar de forma exploratoria, acumulativa, disputacional, representativa, crítica o meta?