



Percepciones de los docentes de áreas no lingüísticas sobre las necesidades formativas en AICLE en educación primaria

José Luis Ortega-Martín

Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura
Universidad de Granada
Mail: ortegam@ugr.es
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4875-0188>

Silvia Corral-Robles

Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura
Universidad de Granada
Mail: silviarc@ugr.es
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6315-7329>

Jessyka Musso Buendía

Universidad de Granada
Mail: jmussobuendia@gmail.com
ORCID: <https://orcid.org/0009-0008-2840-8442>

RESUMEN

Este estudio tiene como objetivo analizar el estado de implementación del aprendizaje integrado de contenidos y lenguas extranjeras (AICLE) en la Comunidad Autónoma de Andalucía (España), desde el punto de vista del docente de áreas no lingüísticas (ANL). Para ello, se siguió un diseño descriptivo, comparativo, correlacional y transversal en una muestra de 80 docentes de ANL de Educación Primaria. Los principales resultados obtenidos fueron la necesidad de mejorar la implementación del enfoque AICLE en los centros educativos de Andalucía, pues los docentes no disponen de suficiente conocimiento sobre la metodología AICLE. El profesorado declara que no hay una metodología definida que pueda guiar sus prácticas diarias. Del mismo modo, necesitan más formación en competencia lingüística en la lengua extranjera. Finalmente, se ha podido observar que existen diferencias significativas en función de la titularidad del centro educativo en cuanto a la implementación de este enfoque en las aulas. Por consiguiente, se ha detectado una laguna formativa en este perfil de docentes que debe ser atendida para ajustar mejor su práctica docente a los principios básicos del AICLE.

Palabras clave: Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras (AICLE), competencia docente, educación bilingüe, educación primaria, formación del profesorado

Perceptions of non-language subject teachers on CLIL in primary schools

ABSTRACT

This study aims to analyze the state of implementation of Content and Language Integrated Learning (CLIL) in the Autonomous Community of Andalucía from the perspective of non-language subject (NLS) teachers. To do so, a descriptive, comparative, correlational, and cross-sectional design was followed with a sample of 80 primary education NLS teachers. The main results obtained highlight the need to improve the implementation of the CLIL approach in Andalucía educational centers, as teachers do not have sufficient knowledge about CLIL methodology. They state that there is no defined methodology to guide their daily practices. Likewise, they need more training in language competence in the foreign language. Finally, significant differences have been observed depending on the ownership of the educational center regarding the implementation of this approach in the classrooms. Therefore, there is a training gap for these teachers that needs to be addressed to better align their teaching practices with the basic principles of CLIL.

Keywords: Content and Language Integrated Learning (CLIL), teaching competence, bilingual education, primary education, teacher training



1. Introducción

Desde la implementación experimental del Programa Bilingüe en el año 1998, la Comunidad Autónoma de Andalucía ha gozado de una larga trayectoria de continuas reformas políticas educativas que han supuesto una renovación metodológica constante del profesorado encargado del fomento del plurilingüismo (Lorenzo, 2019). Esto sucedió sobre todo tras la aprobación del plan de fomento del plurilingüismo de la Comunidad Autónoma donde la mayoría de los centros educativos ampliaron la accesibilidad de un idioma extranjero a la población en general utilizando la lengua extranjera (LE, en adelante) como vehículo para la adquisición de contenidos (mediante el Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras o AICLE).

El AICLE es un enfoque que integra la adquisición del idioma y la cultura mediante el desarrollo de habilidades cognitivas a través del estudio de contenidos curriculares definidos en los planes de estudios nacionales y regionales. Ha sido implementado en España desde principios de este siglo. Numerosos expertos e investigadores en este campo, como Martínez-Otero (2004), ya habían señalado que la calidad del discurso en el aula está fuertemente influenciada por el profesor. Una idea que posteriormente fue reafirmada en varios estudios en los que se encuentra la percepción de los docentes respecto al enfoque AICLE (Custodio-Espinar, 2019; Madrid y Madrid, 2014; Morton, 2016; Mosquera, 2017; Pérez-Cañado, 2016b; Pérez-Barco, 2020). Por tanto, para garantizar la efectividad de este enfoque metodológico, uno de los factores más influyentes, además de la competencia lingüística de los profesores en la lengua objetivo, es la formación de los docentes en los principios del AICLE.

En este escenario, la formación docente es un aspecto esencial para proporcionar una educación bilingüe de calidad, tal y como señala Halbach (2009) y Pavón y Ellison (2013), que en sus estudios reconocen que el enfoque AICLE representa un desafío para los profesores, ya que requiere que ajusten sus métodos de enseñanza y desarrollen habilidades específicas. Destacan, de igual modo, que recibir formación previa es fundamental para abordar eficazmente esta metodología en un contexto en el que las políticas educativas y las reformas mundiales están siendo continuas; es decir, fomentar un modelo educativo que se adapte a las demandas de la nueva sociedad (Ortega-Martín y Peña, 2019), tanto a nivel lingüístico como metodológico.

Los docentes que no han tenido la oportunidad de recibir una capacitación previa en el ámbito de la educación bilingüe y el enfoque educativo AICLE podrían enfrentarse con dificultades para comprender y adaptarse a este entorno educativo. En el contexto actual, la educación bilingüe y el enfoque AICLE demandan un conjunto específico de habilidades y conocimientos que difieren de manera significativa de los métodos de enseñanza tradicionales. De hecho, las percepciones de los docentes cambian positivamente una vez que reciben una formación especializada en diseño de materiales, planificación, comunicación en el aula y evaluación del alumnado (McDougald y Pissarello, 2020). Para Martín del Pozo y Herrero de la Calle (2018), la formación del profesorado es uno entre los numerosos retos a los que se enfrentan los docentes de Educación Primaria bilingüe en España. En su estudio, concluyen que la evaluación formativa entre docentes es un buen instrumento para proporcionar el *feedback* necesario en cuestiones de apoyo lingüístico del docente de áreas no lingüísticas (ANL, en adelante) al alumnado, contribuyendo así a la mejora de la formación en educación bilingüe. En esta misma línea, Pérez-Cañado (2014) y Madrid y Corral-Robles (2018) expresan una mayor necesidad formativa, por parte de los docentes, en teoría y metodología AICLE que en competencia lingüística e intercultural.

Otro aspecto fundamental que influye en el desarrollo de una buena educación bilingüe es la coordinación. Algunos estudios, como el desarrollado por Durán-Martínez y Beltrán-Llavador (2020) ponen de manifiesto cómo los docentes expresan la necesidad de una mayor coordinación para el éxito del programa. De hecho, Pavón *et al.* (2015) destacan cómo los docentes conocedores de la potencialidad que tiene la coordinación entre la asignatura de lengua extranjera y las asignaturas de contenido siguiendo un enfoque interdisciplinario, proporcionan beneficios de estrategia para el logro de los objetivos de aprendizaje. Además de esto, Lova y Bolarín (2015) resaltan la importancia no solo de una coordinación entre docentes sino también con los auxiliares de conversación para el éxito de dicho programa bilingüe con el fin de programar tareas, elaborar materiales y buscar recursos.

A nivel metodológico, los docentes no solo tienen que planificar en sus lecciones los materiales y las actividades, sino que también es importante que planifiquen la forma de interacción y el lenguaje que van a necesitar para el acercamiento académico (Banegas, 2013). Sin embargo, varios expertos coinciden en que los docentes carecen de una orientación adecuada sobre cómo utilizar la lengua materna (L1, en adelante) en su aula AICLE, es decir, se hace necesario que los equipos de gestión fomenten la coordinación y diseñen un documento de política lingüística acordado con los distintos agentes implicados (Doiz y Lasagabaster, 2017; Nikula y Moore, 2019).

De igual modo, es importante destacar que, aunque en la actualidad no existe la misma escasez de recursos específicos para la enseñanza bilingüe, muchos no han sido analizados para comprobar si se adecuan o no a los principios teóricos y al diseño metodológico de AICLE (Ortega-Martín *et al.*, 2018). A esto hay que añadir que estos han de ser adaptados por el docente según sus necesidades y ello requiere de tiempo del que, en muchas ocasiones, el docente no dispone (Cimermanová, 2020; López y Galván, 2017; Morgado, 2018).

Además de todo lo expuesto, no se puede obviar la influencia del contexto. En términos generales, tal y como exponen Cerezo y García-Bellido (2021) dependiendo del contexto de enseñanza (centro público o privado-concertado) el programa bilingüe puede tener una base más o menos sólida en términos de recursos disponibles, necesidades de los estudiantes y otros factores contextuales.

Ante esta situación, el objetivo general de este estudio es analizar el estado de implementación de la metodología AICLE en la Comunidad Autónoma de Andalucía, desde el punto de vista del docente de ANL y en función de la titularidad de los centros educativos y los años de experiencia docente. Como objetivos específicos de este estudio se propone: indagar sobre la formación que tiene el profesorado de enseñanza bilingüe y su grado de satisfacción; describir la planificación, ejecución y seguimiento curricular de las clases diseñadas por el docente de ANL; analizar la coordinación de los centros educativos en cuanto a las exigencias del programa bilingüe; identificar los principales aspectos metodológicos utilizados por el docente de ANL para la enseñanza bilingüe; y comprobar si existen diferencias significativas en cada una de estas variables en función de la titularidad del centro educativo y los años de experiencia de los docentes de ANL.

Por tanto, teniendo en cuenta los objetivos presentados anteriormente, las preguntas de investigación son las siguientes:

- ¿Cuál es el nivel de formación del profesorado de enseñanza bilingüe en la Comunidad Autónoma de Andalucía y cuál es su grado de satisfacción con dicha formación?
- ¿Cómo planifican, ejecutan y hacen seguimiento curricular los docentes de ANL en la implementación de clases bilingües en la Comunidad Autónoma de Andalucía?

- ¿Cómo se coordina la implementación de las exigencias del programa bilingüe en los centros educativos de la Comunidad Autónoma de Andalucía?
- ¿Cuáles son los principales aspectos metodológicos que emplean los docentes de ANL en la enseñanza bilingüe en la Comunidad Autónoma de Andalucía?
- ¿Existen diferencias significativas en la formación, planificación, ejecución, coordinación y enfoque metodológico de los docentes de ANL en la enseñanza bilingüe, en relación con la titularidad del centro educativo y la experiencia docente en la Comunidad Autónoma de Andalucía?

2. Método

2.1. Participantes

La población de este estudio ha estado compuesta por los docentes de ANL que están llevando a cabo su labor en centros bilingües de Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de Andalucía (España). Para conseguir la muestra seleccionada, el cuestionario se envió a gran escala a todos los centros que ofertan educación bilingüe, a través de correo electrónico. Este instrumento de recogida de datos fue respondido por un total de 905 centros de los cuales 539 son colegios bilingües de titularidad pública y 366 colegios de titularidad concertada/privada. En concreto, el 61% son colegios públicos, el 31% concertados y el 8% privados. El proceso que se ha seguido para la selección de los participantes ha sido un muestreo aleatorio simple, ya que los sujetos pertenecientes a la misma han tenido igual probabilidad de ser seleccionados para formar parte del estudio y porque la selección de éstos no influye de ninguna manera sobre la selección de otros.

Tras este proceso, la muestra finalmente estuvo compuesta por 80 docentes de ANL con las siguientes características:

Tabla 1.
Información sobre la muestra participante. Elaboración propia.

Mujeres	Hombres
69%	31%
Edad	
40%	25-35 años
26,3%	36-40 años
33,7%	41-68 años
Experiencia docente	
27,5%	1-3 años
46,3%	4-10 años
18,8%	11-15 años
7,5%	más de 15 años

Estos docentes imparten más de una asignatura siguiendo la metodología AICLE en el centro. En concreto, el 93,8% de los docentes encuestados imparte Ciencias (Naturales y Sociales) y de ese porcentaje el 41,3% también imparte Educación Plástica.

2.2. Diseño, procedimiento e instrumento

El presente estudio sigue un diseño descriptivo, comparativo, correlacional y transversal. Se llevó a cabo utilizando una adaptación del cuestionario "¿Cuán AICLE eres?" diseñado por Pérez-Cañado (2016a). Para la adaptación y validación de este instrumen-

to se siguieron una serie de fases (Parejo-Jiménez *et al.*, 2020). La primera fase fue una revisión bibliográfica sobre la metodología AICLE. La segunda, consistió en la redacción de un inventario de contenidos que tendrían que aparecer como ítems del cuestionario en base a la revisión bibliográfica realizada. La tercera estuvo dedicada a la adaptación del cuestionario, la cual se llevó a cabo con la participación de tres expertos en educación bilingüe a través de la técnica Delphi. Además, se diseñaron nuevas preguntas con las que conseguir datos de identificación y clasificación, de carácter cerrado. Se ha tenido en cuenta el orden de las preguntas para evitar que una respuesta pueda influir en otra y se ha cuidado la redacción de las preguntas para que sean simples de responder y eviten ambigüedades.

Tras este proceso, se validó el instrumento a través del juicio de expertos evaluando cada ítem en función de suficiencia, claridad, coherencia y relevancia, contando con un total de cinco expertos en el ámbito de estudio. Tras analizar los datos recogidos a través del coeficiente de concordancia W de Kendall y un análisis descriptivo, los resultados obtenidos fueron positivos, ya que hubo concordancia entre los expertos en aceptar el instrumento con pequeñas modificaciones que fueron resueltas. El valor del alfa de Cronbach de las diferentes dimensiones que componen el cuestionario es de 0,874.

Una vez desarrollado este proceso de validación, el cuestionario está finalmente compuesto por 78 ítems, los cuales combinan respuestas de opción múltiple, dicotómicas del tipo SI/NO, respuestas cortas, y escala tipo Likert con valores que oscilan entre 1= *nunca* y 5= *siempre*. Estos ítems, se encuentran divididos en cinco dimensiones: datos sociodemográficos; formación en educación bilingüe de los docentes de ANL; planificación, ejecución y seguimiento curricular de las clases diseñadas por el docente de ANL; coordinación de centro en cuanto a las exigencias del programa bilingüe; y aspectos relacionados con la metodología bilingüe de las sesiones de enseñanza-aprendizaje.

En cuanto al procedimiento seguido para la realización del estudio, en primer lugar, contactamos con los centros educativos a través del correo electrónico. En dicho correo se incluyó información sobre la finalidad del estudio y el instrumento de recogida de información, diseñado en formato digital a través de la herramienta de *Google Forms*®, con instrucciones precisas sobre cómo cumplimentarlo. Todos los participantes dieron su consentimiento informado para participar en el estudio de forma voluntaria, y se aseguró el anonimato y confidencialidad de los datos siguiendo el código ético de la Declaración de Helsinki (Asociación Médica Mundial, 2017).

Una vez recogidos los datos, se procedió a analizarlos. En primer lugar, se llevó a cabo un estudio sobre la normalidad de los datos calculando las pruebas de dispersión de asimetría y curtosis de los distintos ítems del instrumento. Para la interpretación de los resultados, establecimos un límite de $\pm 2,58$ siguiendo las indicaciones de Mayers (2013) para muestras de entre 51-100 sujetos. Tras esto, se pudo comprobar que los datos se distribuyen normalmente.

En segundo lugar, se llevó a cabo un análisis descriptivo basado principalmente en frecuencias y algunos diagramas de barras. Por otra parte, se realizó un análisis inferencial de tipo correlacional, a través del test de Chi-cuadrado (χ^2) su medida simétrica V de Cramer (V) y el coeficiente de contingencia de Pearson para medir la fuerza de asociación entre distintas variables categóricas de interés relacionadas con la metodología AICLE. Además, se puso en práctica un análisis comparativo, en función de los años de experiencia docente y la titularidad del centro educativo, haciendo uso de la ANOVA de un factor aplicando la corrección o ajuste de Bonferroni como análisis *post-hoc*. Para realizar estos análisis,

se ha empleado el paquete estadístico IBM SPSS® versión 22.0 y Microsoft Excel®, España.

3. Resultados

Los resultados que se van a presentar a continuación se han organizado teniendo en cuenta las diferentes dimensiones por las que se compone el cuestionario elaborado y que han sido comentadas anteriormente.

3.1 Formación en educación bilingüe de los docentes ANL

Comenzamos, por tanto, analizando la formación en bilingüismo de los docentes ANL. En concreto, el nivel en lengua inglesa acreditado por los docentes y tomando como referencia el Marco Común Europeo de Referencia de las Lenguas (MCERL en adelante) (Consejo de Europa, 2002). De los datos se observa que el 5% afirma tener B1, el 67,5% B2, el 25% C1 y el 1,3% C2. De estos, el 35,4% han obtenido el certificado de nivel lingüístico en una Escuela Oficial de Idiomas y el 61,8% en entidades privadas (38% Trinity y 23,8% Cambridge).

Estos docentes poseen una serie de percepciones sobre la formación de los docentes de ANL en LE y la preparación que tienen para impartir clases a través de ella. El 30% considera que la formación lingüística que poseen los docentes ANL no es adecuada frente un 37,5% que sí. Otra cuestión esencial es la formación en metodología AICLE. En cuanto a las enseñanzas de posgrado y formación específica en AICLE de estos docentes de ANL, se puede apreciar que tan solo el 37,5% ha realizado alguna acción formativa específica sobre esta metodología. De ellos, solo el 8,8% lo ha hecho a través de un máster o título de experto en bilingüismo AICLE. Además, el 57,5% afirma no haber recibido formación para adaptar la metodología AICLE a las necesidades específicas de apoyo educativo que se puedan encontrar en el aula.

Pese a esto, el nivel de satisfacción de los docentes en cuanto a los conocimientos que poseen sobre esta metodología es bastante positivo ya que el 37,5% afirma tener “bastante” frente a un 46,3% que dice tener un conocimiento “medio”. Por tanto, en este caso se puede decir que no existe una correlación entre la percepción que los docentes tienen sobre su nivel de conocimiento en metodología AICLE y la formación específica recibida al respecto ($X^2 = 0,364$; $p = 0,948 \geq 0,05$). Concretamente, el 62,2% de los docentes que afirman tener un conocimiento medio sobre esta metodología y el 60% que dicen tener bastante conocimiento no han cursado ninguna acción formativa específica en AICLE.

En cuanto al tipo de centro hemos encontrado diferencias significativas aproximadamente en la mitad de los ítems que conforman el bloque referente a la formación en bilingüismo (Tabla 2).

Tabla 2.

Diferencias en la formación en bilingüismo de los docentes ANL en función de la titularidad del centro educativo. Elaboración propia.

Ítems	Centro	F	p
Nivel acreditado de conocimiento de la LE	Público	0,013	0,987
	Privado		
	Concertado		
Institución de acreditación de idiomas	Público	8,263	0,001**
	Privado		
	Concertado		

Ítems	Centro	F	p
Desde su propia perspectiva, el nivel de conocimiento que tiene de la enseñanza bilingüe	Público	3,778	0,027*
	Privado		
	Concertado		
¿Ha realizado algún curso experto, máster, etc. sobre metodología AICLE?	Público	2,072	0,133
	Privado		
	Concertado		
1.1. Por lo que conoce, la preparación de los docentes, en cuanto a metodología AICLE se refiere, le parece la adecuada	Público	0,680	0,510
	Privado		
	Concertado		
1.2. Por lo que conoce, la formación de los docentes, en cuanto al nivel de idioma extranjero se refiere, le parece adecuada	Público	2,78	,068
	Privado		
	Concertado		
1.3. Se siente preparado como docente para dar las clases en inglés	Público	7,12	0,001**
	Privado		
	Concertado		
1.5. La formación en AICLE que ha recibido le parece adecuada	Público	0,240	0,788
	Privado		
	Concertado		
1.7. ¿Ha asistido a algún curso sobre bilingüismo en el que le hayan formado para adaptar la metodología a los distintos niveles que se puede encontrar en el aula?	Público	4,18	0,019*
	Privado		
	Concertado		

Nota: F de Fischer, Sig. = *Diferencias estadísticamente significativas a nivel $p < 0,05$, **Diferencias estadísticamente significativas a nivel $p < 0,001$.

De acuerdo con la asistencia a algún curso sobre bilingüismo, existen diferencias entre los docentes que trabajan en centros de titularidad privada y concertada ($p = 0,022 \leq 0,05$). Específicamente, ningún docente de ANL del centro privado ha cursado una actividad de este tipo frente a un 60% de docentes de ANL que trabajan en centros concertados que sí lo han hecho.

Para finalizar el análisis de esta dimensión, es importante destacar que se han encontrado diferencias significativas, en función de los años de experiencia docente, con respecto a cómo de preparados se sienten los docentes a la hora de impartir docencia en inglés ($F= 3,62$ $p= 0,017 \leq 0,05$). Este sentimiento es mayor en docentes con una experiencia de entre 4-10 años frente a los que tienen una experiencia de entre 1-3 años ($p= 0,015 \leq 0,05$).

3.2. Planificación, ejecución y seguimiento curricular de las clases diseñadas por el docente de ANL

La mayoría de los docentes piensan que debería existir un currículo específico para la enseñanza bilingüe (88,5%) con unos estándares mínimos para alcanzar en L1 y LE (92,5%). Sin embargo, esto no se establece en la legislación educativa de la comunidad autónoma de Andalucía, quedando muy abierto el proceso de diseño e implementación de las programaciones didácticas por parte del docente de ANL cuyos elementos analizamos a continuación.

En la metodología AICLE es importante tener en cuenta los aspectos lingüísticos. Sin embargo, cabe destacar que tan solo el 24% de los docentes planifica *siempre* sus clases teniendo en cuenta los aspectos lingüísticos; frente a un 35% que lo hace *casi siempre*, un 28% *alguna vez*, un 11% en *pocas ocasiones* y un 3% *nunca*. En todo ello influye el hecho de que el 43% de los docentes considere que los contenidos son más importantes que la capacidad que tienen el alumno de comunicarse en LE.

Asimismo, es importante analizar el tiempo que el docente de ANL imparte clase en LE. Tan solo el 52,6% afirma utilizar la LE como lengua vehicular más de un 50% del tiempo de la materia frente a un 40% que dice utilizarla entre un 26% - 49% del tiempo y un 7,5% menos de un 25%. Es importante destacar, que no se ha encontrado correlación significativa entre el nivel de competencia lingüística en LE con el tiempo que el docente imparte docencia en LE ($X^2= 8,013$ $p= 0,533 \geq 0,05$). Sin embargo, sí que existe una correlación significativa entre esta última variable y la titularidad del centro ($X^2= 12,605$ $p= 0,05 \leq 0,05$; $V= 0,281$, $C= 0,369$). Es decir, conforme pasamos de una institución con titularidad pública hacia una privada, el porcentaje que el docente de ANL emplea la LE como lengua vehicular en sus clases es mayor (Figura 1).

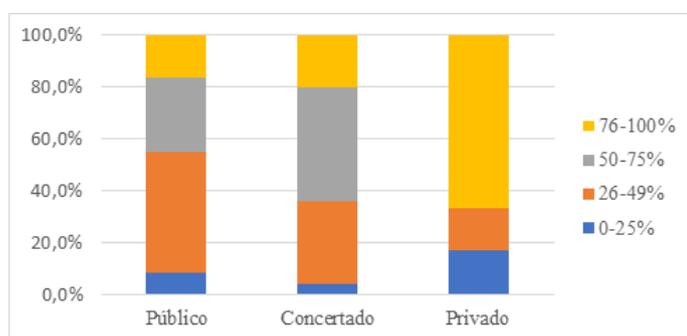


Figura 1. Correlación entre la titularidad del centro y el porcentaje que el docente de ANL hace uso de la LE como lengua vehicular en sus clases. Elaboración propia.

Esta cuestión está relacionada con el porcentaje de los docentes (78,5%) que colabora de manera activa desde sus clases en los proyectos bilingües que se desarrollan a nivel de centro. No obstante, tan solo el 48,1% afirma trabajar en su aula por medio de tareas basadas en la resolución de preguntas, problemas o retos. Si analizamos la correlación existente entre ambas variables categóricas

podemos decir que son estadísticamente significativas ($X^2= 53,758$ $p= 0,000 \leq 0,05$ $V= 0,412$ $C= 0,636$).

La evaluación es otro aspecto muy relevante en relación con el buen desarrollo de AICLE. Al inicio del análisis de esta dimensión se mencionaba que la mitad de los docentes ANL siempre diseñan sus programaciones didácticas diferenciando los contenidos a impartir en L1 y LE. De ellos, el 35% define los contenidos que se van a evaluar en LE. Existe una correlación estadísticamente significativa entre ambas variables ($X^2= 31,722$ $p= 0,011 \leq 0,05$, $V= 0,315$, $C= 0,533$). Igualmente, se pueden apreciar algunas diferencias significativas en función del tipo de centro (Tabla 3).

Tabla 3.

Diferencias en la planificación, ejecución y seguimiento curricular de las clases diseñadas por el docente de ANL en función de la titularidad del centro educativo. Elaboración propia.

Ítems	Centro	F	p
2.2. Deberían existir unos estándares para indicar los mínimos a alcanzar tanto en L1 como en LE	Público	4,17	0,19*
	Privado		
	Concertado		
2.6. En su programación están diferenciados los contenidos que se deben impartir en L1 y en LE	Público	5,18	0,008**
	Privado		
	Concertado		
2.16. El docente del área de lengua extranjera que imparte en su curso sabe que se está trabajando en las asignaturas no lingüísticas (ANL)	Público	3,60	0,032*
	Privado		
	Concertado		
2.18. El docente del área de lengua extranjera que imparte en su curso proporciona apoyo al profesorado de áreas no lingüísticas	Público	3,91	0,024*
	Privado		
	Concertado		

Nota: F de Fischer, Sig. = *Diferencias estadísticamente significativas a nivel $p < 0,05$, **Diferencias estadísticamente significativa a nivel $p < 0,01$

3.3. Coordinación de centro en cuanto a las exigencias del programa bilingüe

El 57,7% de los docentes confirman que no hay un horario establecido para la coordinación entre el profesorado de AL y ANL frente a un 42,3% que afirma que sí existe. De estos últimos, el 84,8% afirma cumplirlo frente a un 15,1% que no. A pesar de ello, el 60% de los encuestados afirman que *casi siempre* o *siempre* el docente de LE se coordina y tiene en cuenta las necesidades lingüísticas de las ANL a la hora de planificar sus unidades didácticas frente a un 18,8% que afirma que esto ocurre *algunas veces*, un 13,8% en *pocas ocasiones* y un 7,5% *nunca*.

Si se realiza un análisis de tablas cruzadas entre la variable "existencia de un horario de coordinación entre AL y ANL" y la variable "el docente de LE sabe qué se está trabajando en las ANL", comprobamos que el 28,8% de los docentes de ANL, aún sin tener un horario para la coordinación, se comunican *casi siempre* o *siempre* con sus compañeros de LE para que conozcan lo que se trabaja en las sesiones de ANL. En este caso, no hemos encontrado correlación estadísticamente significativa entre ambas variables ($X^2= 6,286$ $p= 0,179 \geq 0,05$).

No obstante, se puede apreciar que, si existe un horario para la coordinación entre los profesionales encargados del bilingüismo

en el centro, el porcentaje de docentes de ANL que sigue la misma metodología AICLE es mayor (sí corresponde a la existencia de un horario para dichos docentes y no a la ausencia de ello) (Figura 2).

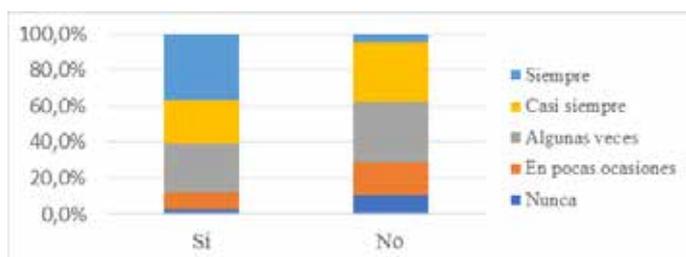


Figura 2. Relación entre la existencia de un horario para la coordinación entre AL y ANL. Elaboración propia.

3.4. Aspectos metodológicos

En cuanto a los aspectos metodológicos, más de la mitad de los docentes (51,9%) considera que *casi siempre* o *siempre* la traducción es una estrategia necesaria en el aula de ANL, frente a un 26,6% que afirma *algunas veces*, un 13,9% *en pocas ocasiones* y un 7,6% *nunca*.

Tras realizar un análisis correlacional de tablas cruzadas entre esta variable y la variable "competencia lingüística en LE del docente de ANL" hemos comprobado que no existe una correlación estadísticamente significativa entre ellas ($\chi^2 = 11,491$ $p = 0,487 \geq 0,05$). Sin embargo, existe una correlación significativa entre la variable "traducción como estrategia necesaria en el aula de ANL" y "conocimiento que tienen los docentes de ANL sobre la metodología AICLE" ($\chi^2 = 26,200$, $p = 0,010 \leq 0,05$, $V = 0,332$, $C = 0,499$). De hecho, los docentes de ANL que creen tener poco conocimiento sobre metodología AICLE usan la traducción *casi siempre* (66,7%) mientras que el 50% de los que afirman tener gran conocimiento *nunca* la usa (Figura 3).

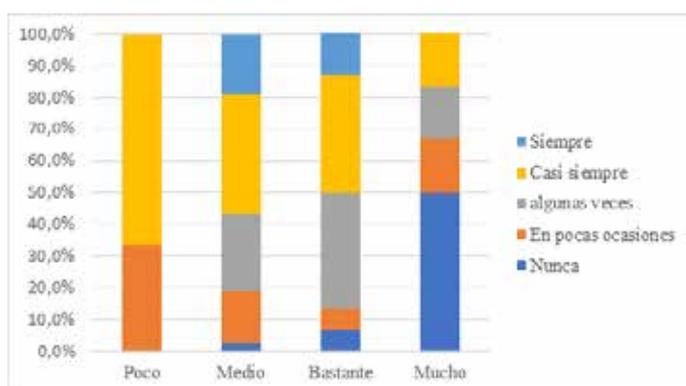


Figura 3. Correlación entre el conocimiento sobre aspectos de la metodología AICLE por parte del docente ANL; y la traducción como estrategia necesaria en el aula de ANL. Elaboración propia.

A pesar de ello, la alternancia de código o *codeswitching* es frecuente en las ANL. Así pues, el 45,6% de los docentes afirma que *casi siempre* o *siempre* usan la L1 para aclarar dudas a los alumnos frente al 25,3% que dicen usarla *algunas veces*, el 20,3% *en pocas ocasiones* y el 8,8% *nunca*. De igual manera, encontramos un porcentaje de docentes (35,9%) que consideran que la metodología AICLE significa *siempre* o *casi siempre* poder cambiar de código cada vez que se necesite sin importar el porcentaje que esté destinado a

impartir las sesiones en cada una de las lenguas (L1 y LE). Frente a esto, el 24,4% considera que *algunas veces*, el 24,4% *en pocas ocasiones* y el 15,3% *nunca*.

En cuanto los recursos metodológicos que los docentes de ANL utilizan en el aula para potenciar la comunicación verbal en LE encontramos el juego, las canciones, la dramatización y el Portafolio Europeo de las Lenguas. En lo que respecta al juego, el 85,9% de los docentes afirma utilizarlo *siempre* o *casi siempre* frente a un 12,8% que lo utiliza *algunas veces* y un 1,3% *en pocas ocasiones*. Las canciones también son un recurso popular entre estos docentes ya que el 79,7% dice utilizarlas *siempre* o *casi siempre* frente a un 13,9% que las utiliza *algunas veces*, un 5,1% *en pocas ocasiones* y un 1,3% *nunca*. Las dramatizaciones son utilizadas por los docentes el 61,6% *siempre* o *casi siempre* frente a un 28,2% que las utiliza *a veces*, un 6,4% *en pocas ocasiones* y un 3,8% *nunca*. Por su parte, el Portafolio Europeo de las Lenguas es el menos utilizado por los docentes ya que tan solo un 20,8% afirma utilizarlo *siempre* o *casi siempre* frente a un 22,1% que lo utiliza *algunas veces* y un 57,1% que apenas hace uso del mismo (22,1% *en pocas ocasiones* y 35,1% *nunca*).

En esta dimensión no encontramos diferencias significativas en función de los años de experiencia de los docentes de ANL. No obstante, si encontramos diferencias significativas en función de la titularidad del centro educativo en varios ítems (Tabla 4).

Tabla 4.

Diferencias de los aspectos metodológicos en función de la titularidad del centro educativo. Elaboración propia

Ítems	Centro	F	p
4.1. La metodología empleada por el profesorado de áreas no lingüísticas está claramente definida por la administración educativa	Público	4,46	0,015*
	Privado		
	Concertado		
4.3. Primero imparte el contenido en L1 y después lo seleccionado en LE	Público	12,00	0,000***
	Privado		
	Concertado		
4.7. Usa la L1 en actividades planificadas en LE debido al bajo nivel lingüístico que presenta su alumnado	Público	6,53	0,002**
	Privado		
	Concertado		
4.8. La traducción de ciertos términos es un aspecto necesario para que el alumnado pueda entender los contenidos	Público	9,83	0,000***
	Privado		
4.9. La enseñanza bilingüe significa poder cambiar de la LE a la L1 siempre que sea necesario sin tener que preocuparnos mucho por el porcentaje dado en una lengua u otra	Público	4,05	0,021*
	Privado		
	Concertado		
4.16. Para atender a los diferentes niveles dentro del aula bilingüe usa materiales que usted mismo adapta para cada una de las necesidades	Público	4,48	0,015*
	Privado		
	Concertado		
4.21. Estrategias y/o recursos para el uso de LE en el aula entre el alumnado	Público	4,23	0,018*
	Privado		
	Concertado		

Nota: F de Fischer, Sig. = *Diferencias estadísticamente significativas a nivel $p < 0,05$, **Diferencias estadísticamente significativa a nivel $p < 0,01$, ***Diferencias estadísticamente significativas a nivel $p < 0,001$

4. Discusión y conclusiones

Desde comienzos del siglo XXI se han venido desarrollando diversos estudios sobre el enfoque de la metodología AICLE en distintos países (Japón, Finlandia, Italia, Reino Unido, Rusia, etc.) y, principalmente, en España. Algunos de estos estudios se han centrado en analizar la definición de AICLE, así como sus ambigüedades (Cenoz *et al.*, 2014); otros en analizar la influencia del enfoque AICLE en la adquisición de vocabulario (Iglesias y Martínez-Adrián, 2017; Tragant *et al.*, 2016) y de competencias en LE por parte del alumnado (Nieto, 2016), etc. Sin embargo, coincidimos con Manzano (2015) en que es importante fortalecer la investigación sobre la calidad de los procesos de enseñanza-aprendizaje basados en el enfoque AICLE que recibe el alumnado prestando especial atención a la formación del profesorado, los cuales deben poseer conocimientos sobre la metodología AICLE y un dominio adecuado del idioma extranjero superior al B1 o B2.

En este sentido, se han encontrado algunos estudios que, como el presente estudio, hacen referencia a la necesidad de una mayor formación inicial y continua de carácter especializado en plurilingüismo, tanto a nivel lingüístico como metodológico. También, en inclusión de alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo en programas plurilingües, lo que supone actualmente un gran reto para los docentes (Cerezo y García-Bellido, 2021). En esta misma línea, Fernández-Barrera (2019) y Relaño (2019) señalan en las conclusiones de sus estudios esta falta de formación por parte de los docentes. Lizette y Espinet (2013), por su parte, enfatizan la necesidad de afrontar algunos retos como promover la formación del profesorado en estrategias de co-enseñanza, lo que implica que un mismo docente disponga de estrategias tanto para enseñar contenido como la lengua extranjera que favorezca el desarrollo de contextos AICLE. Además, estudios como el desarrollado por Custodio y García (2020) han propuesto instrumentos para analizar la competencia de los docentes para programar siguiendo el enfoque AICLE, una perspectiva de gran importancia como punto de partida para el desarrollo de acciones formativas. Ljalikova *et al.* (2021) afirman que “starting a CLIL teaching career is a completely new experience and comparable to what novice teachers experience when they enter the profession. The CLIL approach obligates teachers to conceptualize their teaching: define the content, instructional strategies, methods, assessment, etc.” (p.250).

Además de esto, los resultados del estudio han puesto de manifiesto que alrededor de la mitad de los docentes están más preocupados por saber qué contenidos tienen que enseñar, que por desarrollar la competencia comunicativa para que los discentes sean capaces de llegar a todos los contenidos en otra lengua diferente a la materna. En esta línea, estudios como el desarrollado por Villabona y Cenoz (2021) ponen de manifiesto que docentes que trabajan en un mismo contexto pueden comprender e implementar en sus prácticas pedagógicas el enfoque AICLE de diferentes maneras (más orientado al contenido o más orientado al lenguaje). Esto puede verse influenciado por factores como la materia a impartir; las creencias, prácticas y conciencia de los profesores; y el nivel de inglés tanto del docente como de los discentes, entre otros. Estos factores, hay que tenerlos en cuenta a la hora de promover la formación necesaria para la mejora de la implementación de este enfoque por parte de los docentes.

En esta misma línea, los resultados del estudio muestran que poco más de la mitad de los docentes de ANL planifican los objetivos, contenidos y criterios de evaluación de L1 y LE de forma diferenciada y tienen en cuenta los aspectos lingüísticos y los tiempos y situaciones de enseñanza-aprendizaje en las que es adecuado usar L1 y LE en las ANL. Bolarín-Martínez *et al.* (2021) en su aproximación a la conceptualización y principales estrategias metodológicas

que el profesorado debe utilizar para implementar de una forma adecuada el enfoque AICLE, ponen de manifiesto la necesidad de una planificación de procesos de enseñanza-aprendizaje que integre de una forma adecuada contenidos, estrategias para una comunicación efectiva, desarrollo de la cognición de los discentes, contextualización cultural, y adecuación a las distintas necesidades del alumnado. Asimismo, el uso de metodologías activas y estrategias de andamiaje que fomenten la comprensión de los contenidos por parte de los estudiantes.

El estudio también apunta hacia la necesidad de una coordinación del centro en cuanto a las exigencias del programa bilingüe, el cual requiere de un horario y del “buen hacer” del docente ANL. En este mismo sentido, otros estudios han destacado la importancia de una buena coordinación entre los docentes de ANL y LE para el éxito del programa bilingüe (Pavón y Méndez, 2017) enfatizando la necesidad de compartir recursos y la experiencia adquirida en el enfoque AICLE entre ellos (Campillo-Ferrer *et al.*, 2020). No obstante, esto hay que entenderlo desde un sentido amplio, como indica en su estudio Bolarín-Martínez *et al.* (2021), es decir como un trabajo colaborativo de todos los docentes que trabajan en un centro educativo e ir más allá creando incluso una “cultura de coordinación y colaboración” compartiendo experiencias con otros centros educativos.

Por otra parte, el presente estudio ha puesto de manifiesto diferencias significativas en función de la titularidad del centro tanto en la formación en bilingüismo de los docentes ANL, la planificación, ejecución y seguimiento curricular de las clases diseñadas por el docente de ANL como en los aspectos metodológicos. Algunos estudios como el de Porto *et al.* (2019), analizan las diferencias en la formación inicial y continua de los docentes en enseñanza bilingüe poniendo de manifiesto que los maestros de centros privados reciben una mayor formación, tanto en lengua extranjera como en metodología para la enseñanza bilingüe, que los docentes que trabajan en centros públicos. En este sentido Cerezo y García-Bellido (2021), tras la realización de su estudio, establecen algunas medidas que requieren ser investigadas para reducir la brecha entre los centros de titularidad pública y privada. De entre ellas, destacamos el establecer perfiles docentes para la contratación de docentes en los centros públicos y el establecimiento de una prueba específica en conocimientos lingüísticos y metodológicos para las distintas áreas. En una línea opuesta, Custodio-Espinar (2019) indica en su estudio que el factor “tipo de centro” no influyó en la competencia de los docentes en activo a la hora de realizar planificaciones de las clases siguiendo el enfoque AICLE, dicho estudio se centró en la Comunidad de Madrid y analizó las diferencias entre centros públicos y concertados.

Por último, huelga destacar que el enfoque AICLE es un campo de estudio en el que aún quedan numerosos aspectos por investigar (Pérez-Cañado, 2016b). En este sentido, como futura línea de investigación, proponemos replicar este estudio a nivel nacional, con una muestra mayor, para establecer unas conclusiones sobre el estado de implementación de este enfoque en el sistema educativo español. Asimismo, se pueden incluir otras perspectivas (alumnado, directores y directoras de centros educativos, etc.) para aportar una visión más completa del estado de desarrollo de este enfoque en los centros educativos. En este mismo sentido, como principales limitaciones destacamos las variables analizadas que, a pesar de dar respuesta a los objetivos planteados en este estudio, no comprenden algunos factores relevantes, como por ejemplo, la materia a impartir, que permitirían comprender de una forma más holística la implementación de este enfoque en los centros educativos.

Para finalizar, se debe reiterar que los hallazgos de este estudio ponen en alza la necesidad de mejorar la formación de este perfil docente para la enseñanza de asignaturas no lingüísticas a través

de AICLE en la etapa de Educación Primaria. Por ello, es necesario asumir un nuevo paradigma formativo que ponga el foco en las necesidades resaltadas anteriormente, que apoye y potencie el aprendizaje de las LE y del contenido no lingüístico.

Referencias

- Asociación Médica Mundial (2017, 21 de marzo). *Declaración de Helsinki de la AMM - principios éticos para las investigaciones médicas en seres humanos*. <https://www.wma.net/es/policies-post/declaracion-de-helsinki-de-la-amm-principios-eticos-para-las-investigaciones-medicas-en-seres-humanos/>
- Banegas, D.L. (2013). Promoting metalanguage awareness among CLIL content teachers. *Linguistics and Education*, 24(2), 260-261. <https://doi.org/10.1016/j.linged.2013.02.001>
- Bolarín-Martínez, M. J., Porto-Currás, M., y Lova-Mellado, M. (2021). How to Teach a Second Language in the Classroom? Benefits Associated with the CLIL Approach. *Revista Electrónica Educare*, 25(2), 1-16. <http://doi.org/10.15359/ree.25-2.26>
- Campillo-Ferrer, J. M., Miralles-Martínez, P., y Sánchez-Ibáñez, R. (2020). CLIL teachers' views on cognitive development in primary education. *Palgrave Communications*, 6, art.97. <https://doi.org/10.1057/s41599-020-0480-x>
- Cenoz, J., Genesee, F., y Gorter, D. (2014). Critical analysis of CLIL: Taking stock and looking forward. *Applied linguistics*, 35(3), 243-262. <https://doi.org/10.1093/applin/amt011>
- Cerezo, E., y García-Bellido, R. (2021). How do plurilingual trainee teachers view the clil challenge? A case study. *Miscelánea: A Journal of English and American Studies*, 63, 33-56. https://doi.org/10.26754/ojs_misc/mj.20215866
- Cimermanová, I. (2020). On developing materials for CLIL. Society. Integration. Education. *Proceedings of the International Scientific Conference*, 1, 86-96. <http://doi.org/10.17770/sie2020vol1.4809>
- Consejo de Europa (2002). *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Centro Virtual Cervantes. Consejo de Europa
- Custodio-Espinar, M. (2019). Influencing factors on in-service teachers' competence in planning CLIL. *Latin American Journal of Content and Language Integrated Learning*, 12(2), 207-241. <https://doi.org/10.5294/laclil.2019.12.2.2>
- Custodio, M., y García, J. M. (2020). Medida de la competencia para programar AICLE y diagnóstico de las necesidades de formación docente. *Revista de Pedagogía: Bordón*, 72(1), 31-48. <https://doi.org/10.13042/Bordon.2019.72250>
- Doiz, A., y Lasagabaster, D. (2017). Management teams and teaching staff: Do they share the same beliefs about obligatory CLIL programmes and the use of the L1? *Language and Education*, 31(2), 93-109. <https://doi.org/10.1080/09500782.2017.1290102>
- Durán-Martínez, R., y Beltrán-Llavador, F. (2020). Key issues in teacher's assessment of primary education bilingual programs in Spain. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 23(2), 170-183. <https://doi.org/10.1080/13670050.2017.1345851>
- Fernández-Barrera, A. (2019). Doing CLIL in the science classroom: A critical sociolinguistic ethnography in La Mancha secondary schools. *Foro de Educación*, 17(27), 37-63. <http://doi.org/10.14516/fde.712>
- Halbach, A. (2009). The primary school teacher and the challenges of bilingual education. En E. Dafouz y M. Guerrini (Eds.), *CLIL across educational levels* (pp. 19-26). Santillana.
- Iglesias, K., y Martínez-Adrián, M. (2017). The influence of CLIL on receptive vocabulary: A preliminary study. *Journal of English Studies*, 15, 107-134. <http://doi.org/10.18172/jes.3210>
- Lizette, S., y Espinet, M. (2013). Una propuesta fundamentada para analizar la interacción de contextos AICLE en la formación inicial del profesorado de ciencias. *Enseñanza de las Ciencias. Revista de investigación y experiencias didácticas*, 31(3), 27-48. <https://ensciencias.uab.es/article/view/v31-n3-ramos-espinet>
- Ljalikova, A., Meristo, M., Alas, E., y Jung, M. (2021). Narrative analysis as a means of investigating CLIL teachers' meaningful experiences. *Qualitative Research in Education*, 10(3), 228-259. <http://doi.org/10.17583/qre.7511>
- López, M., y Galván, C. (2017). Creating Materials with ICT Lessons: A didactic Proposal. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*. 237, 633-637 <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2017.02.029>
- Lorenzo, F. (2019). *Educación Bilingüe en Andalucía. Informe de Gestión, Competencias y Organización*. Consejería de Educación.
- Lova, M., y Bolarín, M.J. (2015). La coordinación en programas bilingües: Las voces del profesorado. *Aula Abierta* 43(2) 102-109. <https://doi.org/10.1016/j.aula.2015.03.001>
- Madrid, M., y Madrid, D. (2014). *La formación inicial del profesorado para la educación bilingüe*. Universidad de Granada.
- Madrid, D., y Corral-Robles, S. (2018). La competencia escrita de alumnos de programas bilingües y no bilingües de educación secundaria. *Revista mexicana de investigación educativa*, 23(76), 179-202.
- Manzano, B. (2015). CLIL in three Spanish monolingual communities: The examples of Extremadura, Madrid and La Rioja. *Elia: Estudios de Lingüística Inglesa Aplicada*, 15, 135-158. <http://doi.org/10.12795/elia.2015.i15.07>
- Martín del Pozo, M.A., y Herrero de la Calle, M. (2018). Formative Language Assessment for Bilingual Science Teachers: A Case Study. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 44(2), 279-296. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052018000200279>
- Martínez-Otero, V. (2004). La calidad del discurso educativo: análisis y regulación a través de un modelo pentadimensional. *Revista Complutense de Educación*, 15(1), 167-184.
- Mayers, A. (2013). *Introduction to statistics and SPSS in psychology*. Pearson.
- McDougald, J.S., y Pissarello, D. (2020). Content and Language Integrated Learning: In-Service Teachers' Knowledge and Perceptions Before and After a Professional Development Program. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 25(2), 353-372. <https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v25n02a03>
- Morgado, M. (2018). CLIL4CHILDREN: Teaching Materials for CLIL Lessons in Maths, Geography and Science for Primary School. *e-TEALS: e-Journal of Teacher Education and Applied Language Studies*, 9(1), 132-152. <https://doi.org/10.2478/eteals-2018-0016>
- Morton, T. (2016). Conceptualizing and investigating teachers' knowledge for integrating content and language in content-based instruction. *Journal of Immersion and Content-Based Language Education*, 4(2), 144-167. <https://doi.org/10.1075/jicb.4.2.01mor>
- Mosquera, I. (2017). Enseñanza bilingüe y formación del profesorado: dos caras de la misma moneda. *UNIR revista*. Recuperado de <https://www.unir.net/educacion/revista/noticias/ensenanza-bilingue-y-formacion-del-profesorado-dos-caras-de-la-misma-moneda/549203024512/>
- Nieto, E. (2016). The impact of CLIL on the acquisition of L2 competences and skills in primary education. *International Journal of English Studies*, 16(2), 81-101. <https://doi.org/10.6018/ijes/2016/2/239611>
- Nikula T., y Moore P. (2019). Exploring translanguaging in CLIL. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 22(2), 237-249. <https://doi.org/10.1080/13670050.2016.1254151>

- Ortega-Martín, J.L., Hughes, S., y Madrid, D. (2018). Evaluación de los programas de educación bilingüe en Andalucía. En J.L. Ortega-Martín, P. Stephen, y D. Madrid (Eds.), *Influencia de la Política Educativa de Centro en la Enseñanza Bilingüe en España* (pp. 41-54). Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Ortega-Martín, J.L., y Peña, S. (2019). Comparative study on language support classrooms: the case of Andalusia and England. *Aula Abierta*, 48(2), 213-220. <https://doi.org/10.17811/rifie.48.2.2019.213-220>
- Parejo-Jiménez, N., Expósito-López, J., García-Garnica, M., PARRA-González, E., y Olmedo-Moreno, E. (2020). Construcción y validación de un instrumento para la evaluación de la competencia docente en la atención educativa del alumnado menor extranjero no acompañado. *Revista Espacios*, 41(20), 115-129.
- Pavón, V., y Méndez, M.C. (2017). Analysing teachers' roles regarding cross-curricular coordination in Content and Language Integrated Learning (CLIL). *Journal of English Studies*, 15, 235-260. <http://doi.org/10.18172/jes.3227>
- Pavón, V., Ávila, J., Gallego, A., y Espejo, R. (2015). Strategic and organizational considerations in planning contents and language integrated learning: a study on the coordination between content and language teachers. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 18(4), 409-425. <https://doi.org/10.1080/13670050.2014.909774>
- Pavón, V., y Ellison, M. (2013). Examining teachers' roles and competences in Content and Language Integrated Learning (CLIL). *Linguarum Arena*, 4, 65-78.
- Pérez-Barco, M. J. (2020, febrero 27). Enseñanza bilingüe: un modelo consolidado que aún necesita un repaso. *ABC*.
- Pérez-Cañado, M. L. (2014). Teacher training needs for bilingual education: in-service teacher perceptions. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 19(3), 266-295. <https://doi.org/10.1080/13670050.2014.980778>
- Pérez-Cañado, M. L. (2016a). Evaluating CLIL programmes: Instrument design and validation. Pulso. *Revista de Educación*. 39, 79-112. Disponible en: <http://bit.ly/2rzevOS>
- Pérez-Cañado, M. L. (2016b). Teacher training needs for bilingual education: In-service teacher perceptions. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 19(3), 266-295. <https://doi.org/10.1080/13670050.2014.980778>
- Porto, M., Bolarín, M. J., y Lova, M. (2019). Formación del profesorado de Programas Bilingües en centros de Educación Primaria en la Región de Murcia. *Revista de Investigación en Educación*, 17(2), 69-85.
- Relaño, A. M. (2019). Language Socialization and CLIL Teachers' Agency in Castilla-La Mancha Bilingual Programs: Appropriations and Transformations. *Foro de Educación*, 17(27), 65-89. <http://doi.org/10.14516/fde.702>
- Tragant, E., Marsol, A., Serrano, R., y Llanes, A. (2016). Vocabulary learning at primary school: A comparison of EFL and CLIL. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 19(5), 579-591. <https://doi.org/10.1080/13670050.2015.1035227>
- Villabona, N., y Cenoz, J. (2021). The integration of content and language in CLIL: a challenge for content-driven and language-driven teachers. *Language, Culture and Curriculum*, 1-15. <https://doi.org/10.1080/07908318.2021.1910703>