

DOCENTES QUE ASESORAN: LA EVALUACIÓN DE UN PROGRAMA QUE NACE DE LA COLABORACIÓN ENTRE ENTIDADES EXTREMEÑAS

“DOCENTES QUE ASESORAN”: EVALUATING A PROGRAM RESULTING FROM THE COLLABORATION AMONG DIVERSE OFFICIAL ENTITIES OF EXTREMADURA

Cristina Manchado Nieto

Universidad de Extremadura
Facultad de Formación del Profesorado, Departamento de Didáctica de las Ciencias Sociales, las Lenguas y la Literatura. Mail: cmanchado@unex.es

Laura Alonso Díaz

Universidad de Extremadura
Facultad de Formación del Profesorado, Departamento de las Ciencias de la Educación
Mail: laulonso@unex.es

Gemma Delicado Puerto

Universidad de Extremadura
Facultad de Formación del Profesorado, Departamento de Filología Inglesa
Mail: gdelpue@unex.es

Correspondencia: Cristina Manchado Nieto
Correo: cmanchado@unex.es
Recibido: 2022-09-02 Aceptado: 2023-03-06

DOI: 10.17398/0213-9529.42.1.19

Resumen

Extremadura es la única comunidad autónoma española que solicita a los docentes de los centros bilingües una formación metodológica, además del requisito lingüístico. Para ello, es necesario estar acreditado con un nivel lingüístico mínimo de B2 y cursar un programa de 50 horas en enseñanza bilingüe. Desde hace 4 años, esta formación se oferta públicamente desde el programa “Docentes que asesoran”, que es el resultado de una colaboración entre la Consejería de Educación y Empleo de la Junta de Extremadura y la Facultad de Formación del Profesorado de la Universidad de Extremadura. Este estudio pretende analizar los resultados de la tercera edición del programa. Para ello, se ha diseñado un estudio de corte cuantitativo descriptivo donde 76 participantes cumplieron un cuestionario. Los resultados reflejan el éxito del trabajo colaborativo entre las entidades extremeñas, dado que se han valorado de manera muy positiva tanto la formación recibida como la metodología empleada.

Palabras clave: Educación bilingüe; formación del profesorado; colaboración institucional; formación virtual; *flipped classroom*.

Abstract

Faculties who want to be qualified to teach in bilingual centers in Extremadura (Spain) should apply for the linguistic and methodological certification. To that end, it is necessary to certify a linguistic level of minimum B2, and a methodological certification of having received a specific training on bilingual teaching. This methodological training is offered publicly from the program “Docentes que asesoran”, which is the result of a collaboration among public entities: the Ministry of Education and Employment of the regional government of Extremadura, and the Teacher Training College of the University of Extremadura. This study aims to gather the participants’ assessment for the third edition of this program. A questionnaire has been used as an instrument to collect data from the 76 participants, which are analyzed in a quantitative descriptive manner. Results highlight the success of the collaborative working among such entities in Extremadura because of the positive assessment on the training and methodologies used.

Key words: Bilingual education; teacher training; accreditation; public institutions; collaboration.

Sección / Section:	Artículos originales.
Editora de Sección / Edited by:	Magdalena López Pérez, Universidad de Extremadura. magdalenalopez@unex.es
Conflicto de intereses / Conflicts of Interest:	Los autores no declaran conflicto de intereses.
Agradecimientos	-
Financiación	-

INTRODUCCIÓN

La preparación del profesorado bilingüe no solo precisa de una buena formación inicial y de una formación permanente adecuada, sino también de una adaptación de los requisitos del profesorado a las necesidades que va demandando el sistema educativo y el propio alumnado de las secciones y centros bilingües. Es por ello que algunas comunidades autónomas de España han tomado la determinación de solicitar como requisito indispensable que el profesorado que vaya a impartir docencia en secciones o centros bilingües no universitarios se haya acreditado a nivel lingüístico y metodológico (Real Decreto 1834/2008; Real Decreto 1594/2011).

La ya común acreditación lingüística para el profesorado que imparte en el aula bilingüe se considera un requisito lógico, ya que la lengua extranjera es el vehículo para impartir otro tipo de contenidos curriculares. Aunque a menudo las acreditaciones lingüísticas se obtienen mediante la realización de un examen internacional (como Cambridge, TOEFL, DALF, entre otros), la acreditación más habitual y estandarizada para los centros educativos españoles es la estipulada por el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCERL), de la Comisión Europea, donde se emplean los niveles A1, A2, B1, B2, C1 y C2, que se suele obtener de las Escuelas Oficiales de Idiomas o de los centros de Lenguas Modernas. Las diferentes comunidades autónomas han establecido requisitos dispares con respecto al nivel lingüístico exigido para el profesorado que imparte docencia en inglés (Real Decreto 1594/2011), y lo mismo ocurre con el profesorado universitario. Dicho requisito lingüístico se avala con certificados oficiales, con certificaciones propias de Institutos de Lenguas o entidades habilitantes.

Según las Órdenes Ministeriales ECI/3854/2007 y ECI/3857/2007, el estudiantado de los Grados de Educación Primaria debe alcanzar el nivel B1 al finalizar la titulación (Julián-de-Vega y Ávila-López, 2018). Los estudiantes de estos grados que quieran, posteriormente, impartir docencia en centros bilingües deben acreditar un nivel entre B2 y C1, dependiendo de la comunidad autónoma (Ortega, 2015), pero entendiendo siempre que el nivel mínimo ha de ser el B2 (Guadamillas y Alcaraz, 2018). Es decir, nuestro sistema educativo contempla la necesidad que tiene el futuro profesorado de educación primaria de estar formado en materia lingüística, sobre todo si imparte docencia en secciones o centros bilingües.

Sin embargo, durante años se ha dejado en segundo plano el aspecto metodológico, el cual también resulta esencial para una docencia en lengua extranjera completa y coherente; es decir, la presencia de la dimensión metodológica es tan necesaria como la dimensión lingüística (Delicado y Pavón, 2015). Este hecho es relevante para la docencia en y de lengua extranjera y, consecuentemente, también lo es para la docencia bilingüe, que, según el enfoque metodológico de cada centro, las asignaturas se impartirán completa o parcialmente en lengua extranjera. Por tanto, "existen razones para considerar que también la acreditación metodológica debiera tener un matiz obligatorio, pues ambas, lingüística y metodológica, resultan imprescindibles en el perfil del profesorado bilingüe como parte integrante de sus competencias profesionales" (Torres, 2014, p. 14).

Así, la Consejería de Educación y Empleo de la Comunidad Autónoma de Extremadura resolvió que aquellos docentes que pretendan impartir docencia en las secciones y centros bilingües extremeños debían acreditarse en materia lingüística y también metodológica. Para ello, es necesario, por una parte, acreditar un nivel lingüístico igual o superior a B2, según el MCERL, y, por otra parte, acreditar docencia de un curso en secciones o centros bilingües de centros sostenidos con fondos públicos o bien acreditar 50 horas de formación en metodologías de lenguas extranjeras (a las cuales se las relaciona habitualmente con las metodologías de las que se vale el enfoque AICLE). Cualquiera de las dos acreditaciones, la lingüística y la metodológica, pueden ser adquiridas a través de diferentes vías, públicas o privadas, pero siempre de entidades oficiales que estén habilitadas para certificarlas. Tal requisito tomó forma en el Decreto 39/2014, de 18 de marzo [Consejería de Educación y Empleo]; y las diferentes convocatorias para solicitar la acreditación se han ido publicando en los años posteriores, desde la primera Orden de 3 de febrero de 2015 hasta la actualidad.

En lo referente a la formación del profesorado, resulta evidente que los estudiantes de los Grados de Educación Primaria reciben una formación amplia sobre la pedagogía y la didáctica, dada la naturaleza del grado. Pero también es una reflexión sensata considerar que la demanda educativa y social cambia a medida que pasan los años y es por ello por lo que es imprescindible que tanto los estudiantes como el profesorado en activo estén al corriente de esos cambios, ya que ello conllevará una adaptación de la impartición de las asignaturas. Si bien esta adaptación es extensiva a todos los niveles educativos y a todas las modalidades de enseñanza, este estudio pone el foco en la educación bilingüe de los centros educativos de educación primaria en la región de Extremadura.

1.1.El Grado de Educación Primaria en modalidad bilingüe de la Universidad de Extremadura en colaboración con los docentes extremeños

La creación de secciones y centros bilingües de educación primaria en Extremadura lleva implantándose desde el curso 2004-2005 (Orden de 19 de mayo de 2005). El hecho de que se empezaran a desarrollar programas bilingües en la región sin tener profesorado especializado en ello fue un novedoso acontecimiento que supuso un denuedo del personal docente, que debía afrontar esa situación de la mejor manera posible.

Durante los primeros años de rodaje de estos programas bilingües en los colegios extremeños estuvo muy extendida la práctica EMI (*English as a Medium of Instruction*) para los pares de idiomas inglés-español, que buscaba la enseñanza de las disciplinas no lingüísticas íntegramente en lengua extranjera, en este caso, en lengua inglesa. Hoy día, tras años de investigación, formación y reestructuración de los planes educativos en los centros escolares, el enfoque más extendido entre la comunidad docente para la enseñanza bilingüe es el enfoque metodológico AICLE (Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras), del inglés CLIL (*Content and Language Integrated Learning*), término acuñado por el autor finlandés David Marsh en 1994.

AICLE se define como un enfoque educativo dual donde se aprenden contenidos utilizando como medio vehicular una lengua extranjera (Coyle *et al.*, 2010) y se vale de diferentes métodos didácticos basados en la alternancia de los idiomas y el aprendizaje activo del alumnado. El objetivo de AICLE es utilizar los idiomas como vehículo funcional para la comunicación real y efectiva al mismo tiempo que se asimilan contenidos curriculares de disciplinas no lingüísticas. El profesorado tiene un rol esencial en este enfoque, puesto que tiene que promover el uso de la lengua extranjera sin perder calidad en la transmisión de contenidos; por ello, es fundamental que se utilicen las herramientas apropiadas (López y Castellano, 2020).

En el año 2005, el Consejo de Europa organizó el simposio *The Changing European Classroom: The Potential of Plurilingual Education*, donde “una de las principales conclusiones a las que se llegó fue la necesidad de involucrar al alumnado y profesorado en programas AICLE para alcanzar el plurilingüismo y la pluriculturalidad en la sociedad europea” (Julián-de-Vega y Ávila-López, 2018, p. 22). Se infiere, por tanto, que las políticas europeas promueven el plurilingüismo y esto ha fomentado el desarrollo de los programas AICLE en España en los últimos años (Ruiz de Zarobe y Lasagabaster, 2010).

Desde la adaptación de los centros a las nuevas políticas europeas, estatales y extremeñas sobre la educación bilingüe o a la presencia del plurilingüismo en las aulas, se ha tomado conciencia de los enfoques metodológicos para abordar estas prácticas. Por este motivo, los programas bilingües en Extremadura están orientados, en su mayoría, a trabajar bajo el enfoque metodológico de AICLE.

Todos estos cambios pusieron de relieve la necesidad imperiosa de tener que formar al profesorado de educación primaria para el desempeño de la labor docente para la enseñanza bilingüe. A raíz de esa necesidad, la Facultad de Formación del Profesorado (FFP) de la Universidad de Extremadura (UEx) promovió la creación de una modalidad bilingüe para el Grado de Educación Primaria (GEP), que fue valorada positivamente por la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA) en 2014 y cuyo curso piloto comenzó su andadura en el curso 2015-2016 (Delicado y Pavón, 2015) y sigue vigente en la actualidad.

Teniendo en cuenta el escenario en el que nacía la modalidad bilingüe del GEP, la FFP apostó por un programa en el que se impartiera algo más del 50% de la docencia en lengua inglesa pero que tuviera como referencia las metodologías activas que utiliza el enfoque AICLE (Delicado y Pavón, 2016).

El diseño de la modalidad bilingüe se realizó de manera conjunta y colaborativa entre el equipo docente de la FFP y los docentes en activo de centros de educación primaria de Extremadura que ya tuvieran implantados sus respectivos programas bilingües, siendo sección o centro bilingüe. Esta colaboración permitió forjar un programa consistente para la modalidad bilingüe del GEP, puesto que estaba basado en el plan docente universitario, con todo lo que ello conlleva, y, además, contaba con la experiencia real de docentes de educación primaria, los cuales aportaron sus puntos de vista. El hecho de que el profesorado universitario y el profesorado de educación primaria realizaran esa labor de colaboración hizo que, por una parte, la FFP pudiera diseñar un plan de estudios acorde a la realidad educativa y que, por otra parte, generara lazos entre profesionales de la educación de diferentes etapas educativas.

Se trataba, por tanto, de un programa nuevo, que estaba sujeto a las diferentes perspectivas de la enseñanza y pretendía atender al panorama educativo extremeño que se había ido construyendo en los últimos años; de ahí que la modalidad bilingüe del GEP sea un programa que responde a las necesidades sociales y educativas de la actualidad. Sin embargo, no solo era necesario dar respuesta en aquel momento, sino que la intención de la modalidad bilingüe del GEP de la UEx también se propuso actualizar el espectro metodológico del profesorado universitario que imparte docencia en esa modalidad del grado.

1.2. La formación permanente del profesorado universitario a través de los Proyectos de Innovación Docente

La UEx lleva trabajando en la modalidad bilingüe del GEP desde el año 2012. Desde entonces, el profesorado implicado en la modalidad bilingüe ha trabajado (de forma paralela al diseño con los docentes) desde un Grupo de Innovación Docente (GID), siendo el denominado GID BilingÜEx el encargado de apostar por la continuidad de la modalidad bilingüe, así como de

realizar propuestas de mejora con el fin de asegurar su calidad en la medida en que las circunstancias lo permitan.

Los GID son grupos de trabajo relativamente estables donde se abordan temáticas de interés común para sus integrantes y que representan espacios de trabajo para la creatividad, la innovación y la puesta en marcha de diferentes actividades o proyectos. En este sentido, los GID actúan como entidad para solicitar Proyectos de Innovación Docente (PID) que la UEx ofrece y gestiona desde el Servicio de Orientación y Formación Docente (SOFD).

Durante la última década se han llevado a cabo diversos proyectos mediante los cuales se han ido sentando las bases de la modalidad bilingüe y se han ido desarrollando formaciones específicas para el profesorado universitario que imparte en esta modalidad. Una de las ventajas de estos proyectos es la generación de redes de colaboración entre el profesorado de la FFP y del profesorado de diferentes universidades nacionales e internacionales.

En los PID de los años previos a la implantación de la modalidad bilingüe del GEP hubo una colaboración voluntaria y muy comprometida entre el profesorado universitario y el de educación primaria gracias al desarrollo de varios proyectos:

En el curso 2012/2013 con el proyecto “Implantación de secciones bilingües en el Grado de Educación Primaria en la Facultad de Formación del Profesorado de Cáceres” por el cual se sentaron las bases de la modalidad bilingüe y con el proyecto de 2013/2014 denominado “Guía Didáctica Bilingüe para el aprendizaje integrado de contenidos y lenguas extranjeras” para definir las asignaturas que se impartían en bilingüe y las que recibirían apoyo de expertos bilingües en los seminarios (Manchado *et al.*, 2020, p. 2100).

Es decir, la colaboración entre el profesorado es un aspecto clave para el desempeño de la modalidad bilingüe del GEP en la Universidad de Extremadura y esto ha tenido una repercusión positiva en otros asuntos, como es el caso de la acreditación metodológica del docente de educación primaria.

1.3. Colaboración entre instituciones extremeñas para la formación bilingüe: Docentes que asesoran

Dada la buena comunicación entre la FFP y los centros educativos extremeños, no podía no estar presente otro eslabón esencial de esta cadena: la Consejería de Educación y Empleo de la Junta de Extremadura. Desde la Consejería de Educación y Empleo no solo se ha valorado el trabajo desempeñado por el profesorado en pro de la educación bilingüe de la región, sino que además su equipo técnico, así como las entidades que pertenecen a esta entidad (como el CPR, Centro de Profesorado y Recursos), se han involucrado en el proceso de formación de los futuros docentes de educación primaria.

Tal como se ha mencionado previamente, el Decreto de habilitación lingüística se publicó por primera vez en el año 2014, y el GEP en su modalidad bilingüe se puso en marcha en el curso 2015-2016. A esta base se le añadió el trabajo en conjunto que el profesorado venía realizando desde el año 2012. Dada la situación, se decidió colaborar desde todas estas áreas, dando lugar a la coordinación para la gestión de la acreditación y habilitación lingüística y metodológica.

Por tanto, la Consejería de Educación y Empleo, los docentes en activo y la Universidad de Extremadura conforman los tres vértices que, en colaboración, han consolidado las pautas que llevarían a la creación del programa Docentes que asesoran (anteriormente, hasta el curso 2019-2020, llamado “Programa AICLE”). Docentes que asesoran (DqA) es un programa de formación en metodología bilingüe (Educarex, 2022) cuyo contenido surgió de un PID del GID BilingÜEx y que se consensuó con los docentes de los centros bilingües de Extremadura, así como con la Consejería de Educación. Además del contenido, también se consensuaron el

número de talleres, la duración, el baremo de acceso de los ponentes, la metodología de trabajo y la evaluación.

El programa DqA consta de 12 talleres que conectan las asignaturas del grado con la práctica, cada uno de ellos impartido por un docente asesor (Delicado y Pavón, 2015), cuyo acceso se tramita mediante un proceso de selección y su consiguiente baremación realizada por el CPR de Cáceres. Los títulos de los talleres son los siguientes:

- **Taller 1.** Gestión y dirección escolar de centros/secciones bilingües: Innovación educativa.
- **Taller 2.** Educación familiar y tutorial para el alumnado de centros/secciones bilingües (escuelas de padres y madres, planes de acción tutorial, dinámicas, etc.).
- **Taller 3.** Aspectos sociológicos de los centros y secciones bilingües (coeducación, nuevos tipos de familia, modelos de evaluación escolar tipo PISA, etc.).
- **Taller 4.** Desarrollo psicológico del alumnado de los centros/secciones bilingües (habilidades sociales, resolución de conflictos, trabajo cooperativo, etc.).
- **Taller 5.** Diversidad funcional en los centros y secciones bilingües (atención al alumnado con diversidad funcional, adaptaciones curriculares, etc.).
- **Taller 6.** Metodología de las asignaturas bilingües: materiales y recursos AICLE.
- **Taller 7.** Usos de herramientas TIC en centros y secciones bilingües.
- **Taller 8.** Educación bilingüe en ciencias.
- **Taller 9.** Educación bilingüe en lectoescritura.
- **Taller 10.** Educación bilingüe en artes plásticas.
- **Taller 11.** Educación bilingüe en música.
- **Taller 12.** Educación bilingüe en educación física.

Este programa es novedoso y pionero a nivel nacional porque forma tanto a estudiantes del GEP de la Universidad de Extremadura como a docentes en activo que quieran adquirir la acreditación para poder impartir docencia en secciones o centros bilingües. Aunque la mayoría de los participantes orientan esta formación para enseñanza bilingüe inglés-español, este programa también habilita a participantes con otros pares de idiomas, como francés-español o portugués-español, ya que la formación que se imparte se fundamenta en materia metodológica y no lingüística (la cual se acredita por otras vías, como ya se ha mencionado).

En un principio, la metodología se basaba en la asistencia a talleres presenciales que se evaluaban a través de la realización de diferentes tareas. Pero, a partir de la pandemia provocada por el virus SARS-CoV2, esto es, a partir de marzo de 2020, fue necesario realizar un cambio ad hoc en la metodología. Por lo tanto, y de nuevo gracias a la coordinación de todo el equipo de las mencionadas instituciones, ese año hubo que adaptar los talleres que no se hubieran impartido aún hasta ese momento a una metodología que permitiera trabajar de manera telemática.

Desde el Decanato de la FFP, con el apoyo del equipo técnico de la Consejería de Educación y Empleo, se propuso trabajar con metodología *flipped classroom* o aula invertida, la cual fue aceptada por todo el equipo de trabajo, tras un análisis de viabilidad consensuado a través de reuniones virtuales. *Flipped classroom* es una metodología activa cuyo uso se ha incrementado en los últimos años y que contribuye a incentivar la motivación, el interés, el aprendizaje y el divertimento de los estudiantes, así como al buen desarrollo del trabajo colaborativo (Yllana *et al.*, 2021); por tanto, cubría las necesidades que DqA demandaba. De ese modo, fue necesario habilitar un espacio virtual de trabajo en Moodle conformado por los diferentes talleres, que permitiera el acceso a reuniones en línea y donde se pudieran mostrar los diferentes materiales y entregar las tareas de evaluación. Además de todas estas facilidades, sin duda, una de las mayores bondades de trabajar con metodología *flipped classroom* es que este método de trabajo implica dar feedback de los contenidos y las tareas a los participantes durante las clases presenciales, lo cual no solo potencia las ventajas de este método didáctico, sino que también fomenta el aprendizaje en comunidad y la participación activa, así como invita

a la reflexión y a la adquisición de los contenidos. Por contra, las mayores dificultades se hallaron en la adaptación de las presentaciones, en el cambio de materiales de físicos a virtuales y en la evaluación, que pasó de manipularse en el aula a entregarse por medios virtuales.

Como durante el año 2021 aún no existía una completa certeza sobre la ejecución de una completa presencialidad de las clases, hasta el curso 2021-2022 se optó por seguir ofertando el programa DqA de manera virtual hasta que los efectos de la pandemia remitieran por completo.

Las adaptaciones que se ejecutaron durante la pandemia de 2020 han permitido que el programa Docentes que asesoran siga funcionando con éxito, lo cual supuso un verdadero reto, pues este programa, que nace de la colaboración y promueve la colaboración de diferentes agentes de la educación extremeña, requiere la movilización y la implicación de múltiples personas y entidades.

La ventaja principal que ofrece el programa Docentes que asesoran es que los ponentes de los talleres son docentes cuya situación laboral es activa y cuya experiencia laboral está ligada a las secciones o centros bilingües de la Comunidad Autónoma de Extremadura. De ahí el nombre de "Docentes que asesoran", ya que son docentes que, efectivamente, asesoran a los actuales y futuros docentes de la educación primaria bilingüe extremeña. Así, el elemento diferenciador de este programa es que los ponentes comparten con los participantes sus experiencias en secciones o centros bilingües, transmitiendo una realidad educativa actualizada e incuestionable sobre la enseñanza bilingüe en Extremadura. Los docentes asesores comparten también materiales, recursos y buenas prácticas, aparte de los contenidos específicos que han de tratarse en cada taller. Todo ello, además, teniendo como motor diferentes fuentes estructurales que apoyan y suman al programa.

2. OBJETIVO

Una vez descrito el estado de la cuestión y las condiciones en las que se desarrollaron las primeras ediciones del programa DqA, centramos este estudio en evaluar la 3.^a edición del programa DqA, la cual se realizó en el curso 2020-2021. En esta 3.^a edición se realizó por primera vez en formato virtual por completo, desde el principio. Por tanto, el objetivo del estudio es analizar los resultados del programa mediante una evaluación de la satisfacción de los participantes en el programa DqA durante el curso 2020-2021. Además, teniendo en cuenta el cambio del programa de presencial a virtual dada la situación provocada por la pandemia, se persigue estudiar si la formación recibida fue adecuada y la esperada para un programa de estas características.

3. MÉTODO

Pese a que las decisiones para el cambio de formato presencial a virtual durante el confinamiento de 2020 (2.^a edición, en el curso 2019-2020) se tomaron de manera urgente e improvisada, dadas las circunstancias, realmente consideramos que fueron decisiones bien tomadas, puesto que el curso terminó favorablemente. Tanto es así, que en la 3.^a edición, en el curso 2020-2021, se siguió la misma metodología de trabajo, aunque esta vez sujeta a más tiempo de preparación, tanto para coordinar los talleres vía Campus Virtual como para que los ponentes pudieran reelaborar sus materiales en formato electrónico.

No obstante, para asegurar que el programa funcionaba correctamente y estaba a la altura de las expectativas de los participantes, el planteamiento fue realizar un estudio para recabar la valoración de los participantes en cuanto a los talleres impartidos y a sus correspondientes ponentes. Para ello, se elaboró un cuestionario online, a través de Google Forms, el cual se les enviaba a los participantes al final de cada taller.

Una vez terminado el programa, se recogieron los datos para poder extraer los resultados y las conclusiones para este estudio.

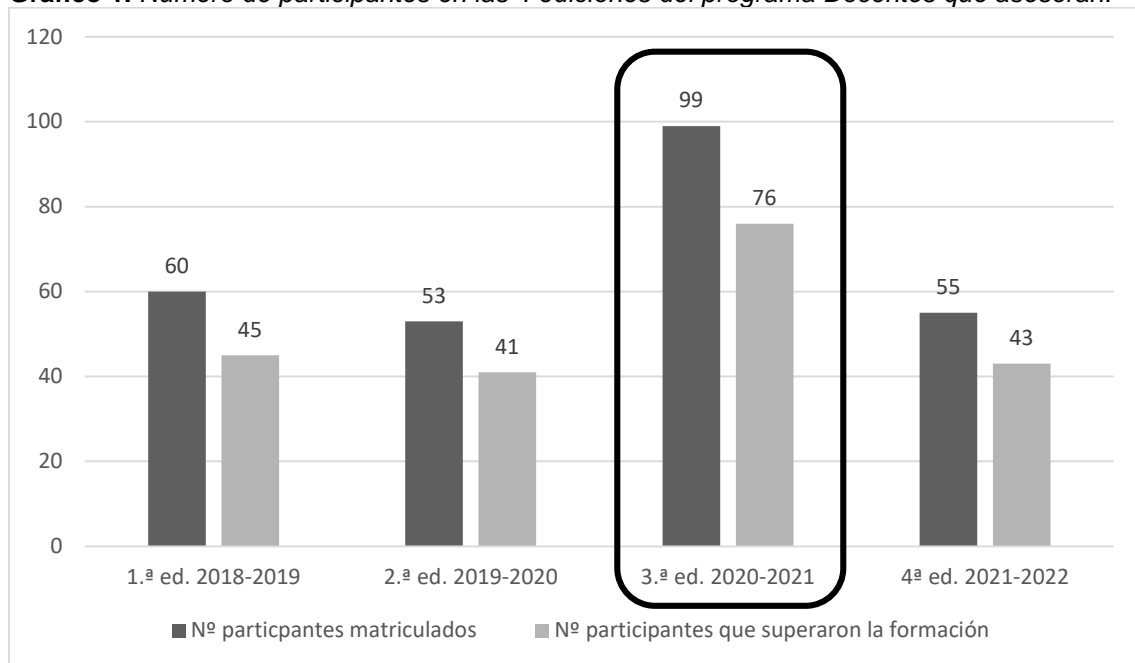
3.1. Muestra

La muestra fue la población total de personas que participan en el programa DqA. Estas personas tienen un doble perfil y, respectivamente, se inscriben por medio de dos vías: Por una parte, el alumnado de 4º curso del GEP, que solicita su adscripción al programa a través del Decanato de la Facultad de Formación del Profesorado, y este publica la relación de admitidos en función de una baremación por calificaciones medias obtenidas durante el grado. Por otra parte, docentes en activo que trabajan para la Consejería de Educación de la Junta de Extremadura y quieren o necesitan acreditarse para impartir docencia en las aulas bilingües de centros educativos extremeños. Estos docentes se inscriben a través del CPR de Cáceres y acceden según el cupo que se oferte cada curso.

En el curso 2020-2021 se inscribieron 99 personas, de las cuales terminaron la formación un total de 76 participantes, entre alumnado y docentes (72 estudiantes y 4 docentes realizaron el programa completo). En este estudio, las respuestas del alumnado y de los docentes se han tenido en cuenta de manera global, es decir, no diferenciadas por perfiles (alumnado-docentes) debido a la baja tasa de docentes que finalizaron la formación, ni por sus variantes demográficas.

Al tratarse de una primera edición completamente virtual, el programa DqA del curso 2020-2021 (3ª ed.) acogió excepcionalmente a un mayor número de participantes respecto a otros cursos, tal como se puede observar en el Gráfico 1. Sin embargo, el número de participantes se redujo en la edición 2021-2022, puesto que suponía una carga de trabajo muy elevada para los ponentes y coordinadores del programa.

Gráfico 1. Número de participantes en las 4 ediciones del programa *Docentes que asesoran*.



Fuente: elaboración propia.

3.2. Instrumento

Dado que la información de interés de este estudio se centra en la evaluación de los talleres del programa DqA, el instrumento utilizado para recopilar los datos es un cuestionario, cuyo formato ha sido adaptado en la Tabla 1, que contiene las valoraciones para cada ponente y taller, así como un espacio para redactar de forma libre los comentarios sobre estos. Este cuestionario consta de 7 preguntas, de las cuales 6 son de tipo Likert: 2 son para valorar cada taller, 4 para valorar a cada ponente; y finalmente 1 última pregunta de redacción libre para

escribir otros comentarios al respecto. La escala Likert se distribuyó de la siguiente manera: las valoraciones específicas se valoran de 1 (poco de acuerdo) a 5 (muy de acuerdo), mientras que las valoraciones generales de los talleres y los ponentes se valoran de 1 (muy mejorable) a 10 (muy bueno).

Para confirmar la confiabilidad del cuestionario, el valor que se obtenga en el coeficiente de alfa de Cronbach ha de ser próximo a 1. Tras someter el cuestionario a esta prueba, se ha obtenido un resultado de $\alpha = 0,924$, lo cual indica que el instrumento es altamente fiable y hay consistencia interna en los ítems del cuestionario.

Tabla 1. Cuestionario de evaluación de ponentes y talleres de la edición Docentes que asesoran 2020-2021.

Evaluación Docentes que asesoran 2020-2021											
Este cuestionario es voluntario y anónimo y sirve para evaluar a cada ponente del programa Docentes que asesoran, lo cual nos ayudará a mejorar cada taller para las próximas convocatorias. Muchas gracias por su colaboración. Tiempo estimado: 1-2 minutos.											
Valoración del taller											
Este taller ha cubierto mis expectativas.											
Poco de acuerdo	1	2	3	4	5						Muy de acuerdo
	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>						
En mi opinión, a este taller le doy una valoración de...											
Muy mejorable	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	Muy bueno
	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
Valoración del ponente											
El ponente ha mostrado un dominio de los conocimientos sobre el tema del taller.											
Poco de acuerdo	1	2	3	4	5						Muy de acuerdo
	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>						
El ponente ha distribuido bien el tiempo y la organización del taller.											
Poco de acuerdo	1	2	3	4	5						Muy de acuerdo
	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>						
El ponente ha dado un <i>feedback</i> apropiado a los participantes del taller.											
Poco de acuerdo	1	2	3	4	5						Muy de acuerdo
	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>						
En mi opinión, a este ponente le doy una valoración de...											
Muy mejorable	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	Muy bueno
	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
Otros comentarios sobre este taller											

Fuente: Elaboración propia, adaptación del formato original elaborado con Google Forms.

Tal como se puede apreciar en el la Tabla 1, el cuestionario recoge la siguiente información acerca de la opinión de los participantes: Por una parte, la valoración del taller, teniendo en cuenta si ha cumplido con las expectativas de cada participante y, posteriormente, una valoración global, y, por otra parte, una valoración del ponente, donde se pide que valoren el dominio de los conocimientos sobre el tema específico de cada taller, sobre el tiempo y la organización, sobre el feedback que se les ha proporcionado y, por último, la valoración global del ponente.

Merece especial mención que, al haber implementado una metodología de trabajo novedosa para este programa (*flipped classroom*), se quiso hacer mención específica al feedback que los ponentes daban a los participantes a lo largo del programa. Esto se debe a que

los participantes visualizaban los materiales y realizaban las tareas con antelación a la presencialidad virtual de los talleres con el objetivo de que los ponentes pudieran dar feedback a los participantes durante el taller, así como resolver dudas específicas que hubieran surgido durante la realización de las tareas o la revisión de los materiales.

Por lo tanto, este cuestionario nos permite tener una visión global de la valoración que los participantes otorgan a cada uno de los talleres y ponentes de forma individual y, por ende, es también una panorámica de la valoración general que le otorgan a la edición virtual del programa DqA.

3.3. Procedimiento

En primer lugar, se ha procedido al análisis de los datos obtenidos mediante una síntesis de la información obtenida gracias al cuestionario empleado para el estudio. Por tanto, se han almacenado y ordenado las respuestas de los participantes.

Posteriormente, se han descrito los resultados en función de la frecuencia, tanto para la valoración de los talleres como para la valoración de los ponentes.

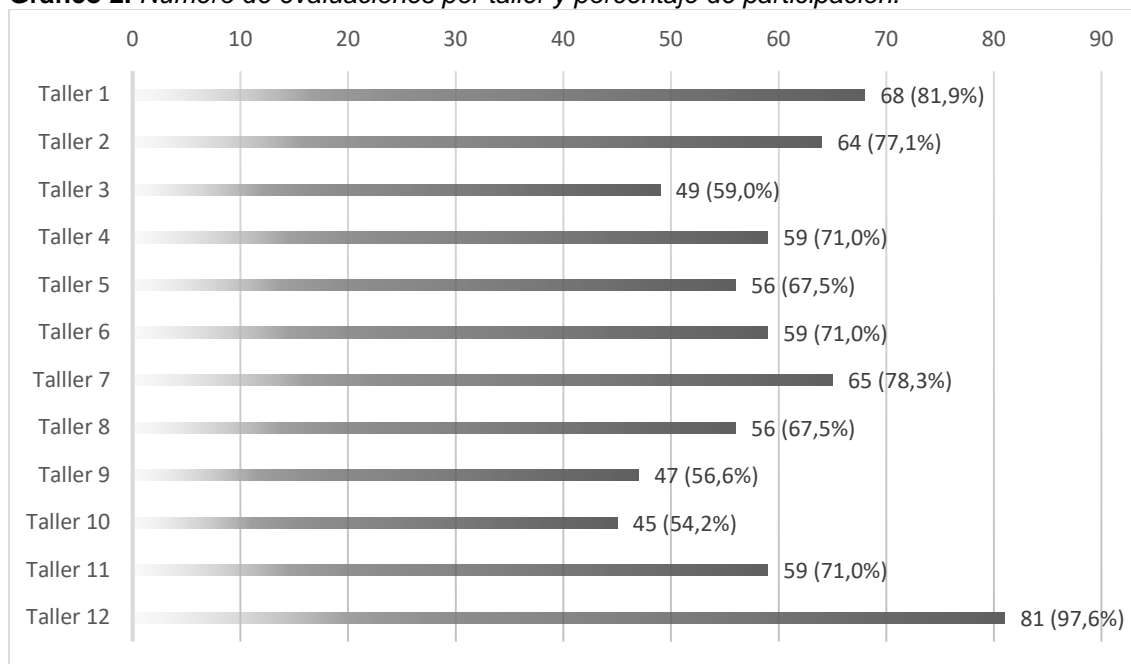
Finalmente, se realiza una exposición de los comentarios de los participantes y se agrupan y analizan también en función de la frecuencia con la que estos comentarios se repiten en el conjunto de datos recabados.

El objetivo del estudio se ha abordado, pues, con el cuestionario como instrumento y se ha llevado a cabo mediante un análisis descriptivo de los datos.

4. RESULTADOS

La participación en la realización de los cuestionarios es carácter de voluntaria y anónima; por este motivo, cada taller puede tener un número de respuestas fluctuantes. A continuación, se exponen los resultados obtenidos en cada uno de los bloques.

Tal como se recoge en el Gráfico 1, en la edición 2020-2021 hubo 99 matriculados en el programa DqA, de los cuales 19 participantes abandonaron y 83 participantes terminaron la formación, de los cuales 76 con calificación "Apto" y 7 con calificación "No apto"; por tanto, esta edición del programa cuenta con una tasa de éxito del 91,6% y un 8,4% de fracaso. De entre toda esta muestra, se recogieron un total de 708 respuestas repartidas de manera heterogénea por los diferentes talleres, es decir, no se ha obtenido el mismo número de respuestas para todos y cada uno de los talleres, tal como se indica en el Gráfico 2. El índice total de participación ha sido del 71,1%.

Gráfico 2. Número de evaluaciones por taller y porcentaje de participación.

Fuente. Elaboración propia.

En primer lugar, el Gráfico 2 muestra que los talleres donde ha habido más participación en la evaluación son los talleres 1, 2, 7 y 12, que son los únicos que cuentan con la evaluación de más de 60 personas. Estos talleres se corresponden a las temáticas de gestión y dirección escolar, educación familiar y tutorial, usos de herramientas TIC y bilingüismo en educación física.

Llama especialmente la atención el aumento de valoraciones en el último taller; esta desmesurada participación respecto al resto de talleres puede deberse a que se trata del taller de cierre del programa y, por tanto, pudo haber una implicación extendida por parte de los asistentes a esa sesión, o bien hubo redundancias, o incluso puede deberse a la cumplimentación del cuestionario por parte de los participantes que no habían seguido el curso con rotunda fidelidad.

Por el contrario, los talleres que han recibido un menor número de evaluaciones, menos de 50, son los talleres 3, 9 y 10, que abordan las temáticas de aspectos sociológicos, bilingüismo en lectoescritura y bilingüismo en artes plásticas, respectivamente. La disminución de la participación en estas evaluaciones se debe a las fechas en que se realizan esos talleres y donde puede haber ausencias masivas (por ejemplo, que coincidan con días previos a fechas de festividades o a épocas en que el alumnado del Practicum II ha de entregar actividades o en fechas de entrega de TFG, etc.). En cualquier caso, se descarta que el motivo sea la temática del taller, ya que los tres tratan temas distintos, o que sea el desinterés, puesto que las evaluaciones de esos talleres no indican resultados negativos, tal como se indica en los apartados posteriores.

En cuanto al resto de talleres, estos mantienen un número de entre 50 y 60 evaluaciones. Aunque hay diferencias en el número de evaluaciones entre unos talleres y otros, realmente la cifra se mantiene bastante equitativa en todos los talleres salvo en el último.

4.1. Valoración de los talleres

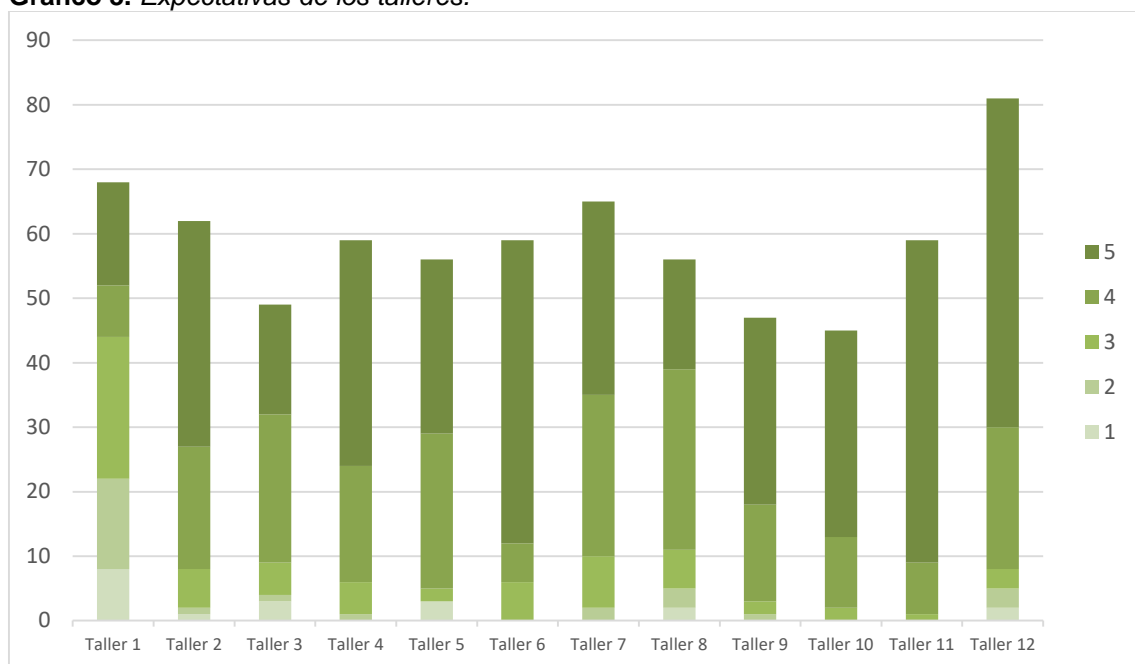
Las evaluaciones recibidas muestran que el grado de satisfacción de los participantes es muy elevada, puesto que el grueso de las respuestas se concentra en las valoraciones 4 y 5,

principalmente. Aunque hay respuestas que cubren todos los niveles de satisfacción, lo cierto es que, al ser un grupo bastante grande y heterogéneo en cuanto a perfiles de alumnado y docentes, las valoraciones están bastante unificadas entre unos perfiles y otros.

Según se comprueba en el Gráfico 3, el taller con peor valoración ha sido el taller 1 (gestión y dirección escolar), lo cual puede deberse a que es el primer taller de este programa en que se trabaja la metodología *flipped classroom* y los usuarios probablemente no estén aún adaptados, mientras que el taller con mejor valoración es el taller 12 (educación bilingüe en educación física), seguido del taller 11 (educación bilingüe en música) y del taller 6 (metodología de las asignaturas bilingües). Pese a estos datos, se puede observar que la mayoría de las valoraciones se encuentran entre el 4 y el 5 en todos los talleres.

La información representada en el Gráfico 2 sobre el número de evaluaciones por taller se completa con la valoración asignada a esas evaluaciones en el Gráfico 3.

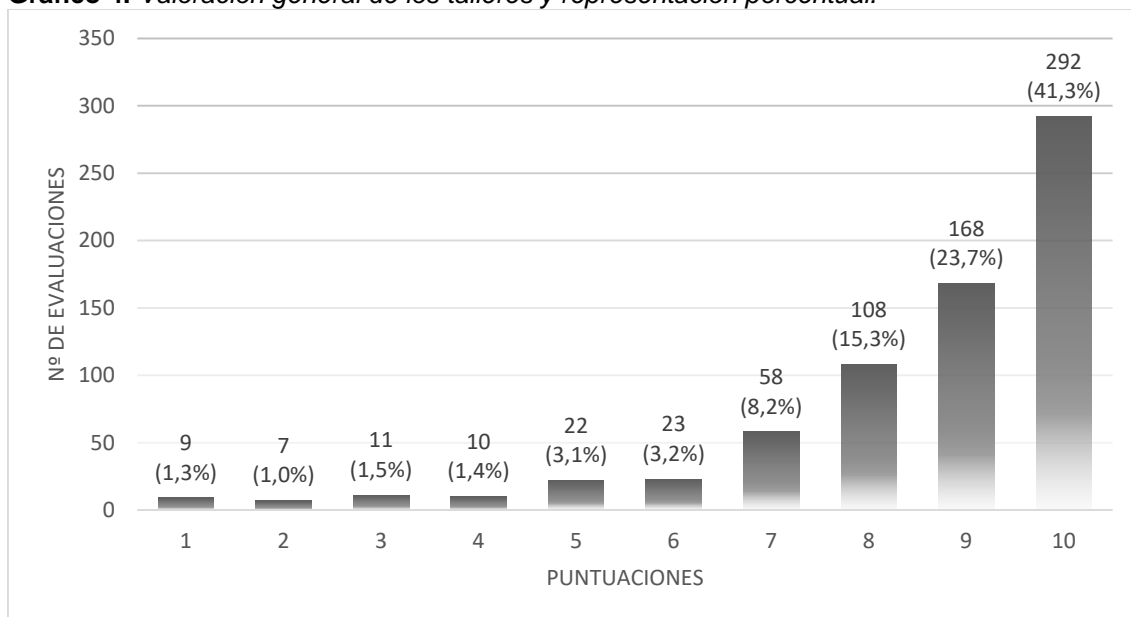
Gráfico 3. *Expectativas de los talleres.*



Fuente: Elaboración propia.

Asimismo, la evaluación eminentemente positiva se refleja también en el Gráfico 4, donde se distribuyen las valoraciones de todos los talleres y de todos los participantes. Este gráfico hace visible que existen participantes que consideran que los talleres no deben recibir una buena valoración, puesto que hay representación en todos y cada uno de los valores; sin embargo, se observa que el número de valoraciones negativas es ínfima en comparación con las valoraciones positivas que han recibido los talleres. De este modo, en 37 evaluaciones los participantes consideran que los talleres deben atender a mejoras (valoraciones del 1 al 4) y, por el contrario, en 671 evaluaciones los participantes consideran que los talleres son de calidad (valoraciones del 5 al 10), 292 de las cuales reciben una valoración de excelente (valoración de 10), que representa casi la mitad de las valoraciones obtenidas (41,3%).

Gráfico 4. Valoración general de los talleres y representación porcentual.

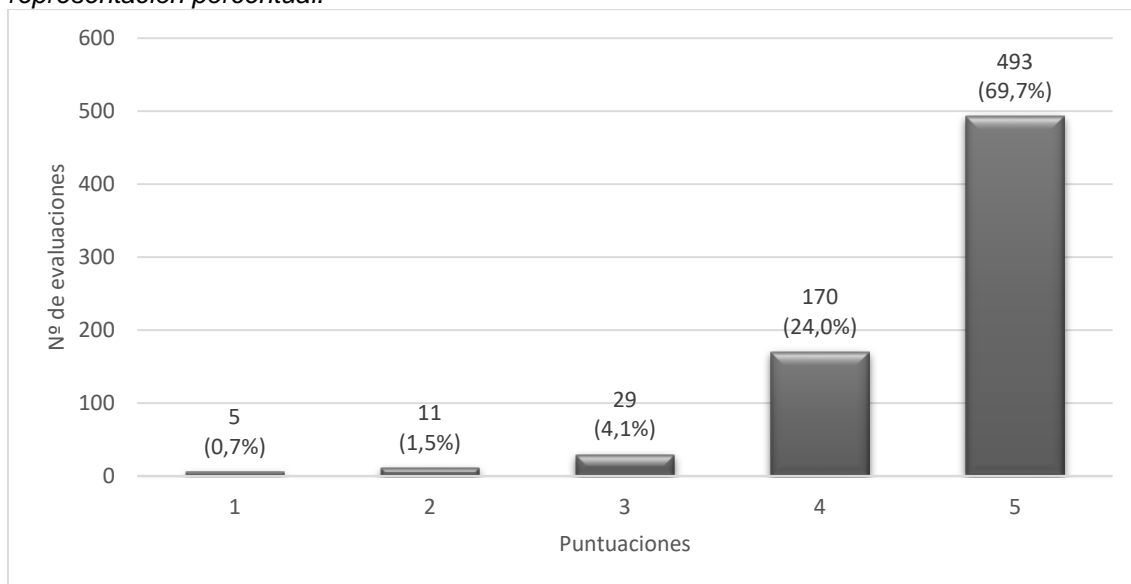


Fuente: Elaboración propia.

4.2. Valoración de los ponentes

Siguiendo el mismo esquema de resultados que en las valoraciones de los talleres, los ponentes reciben, igualmente, muy pocas valoraciones negativas sobre el dominio del conocimiento de los temas de cada taller, mientras que la gran mayoría de las valoraciones afirman que el grupo de participantes coincide en que los ponentes del programa sí tienen un buen dominio de los conocimientos del taller que imparte.

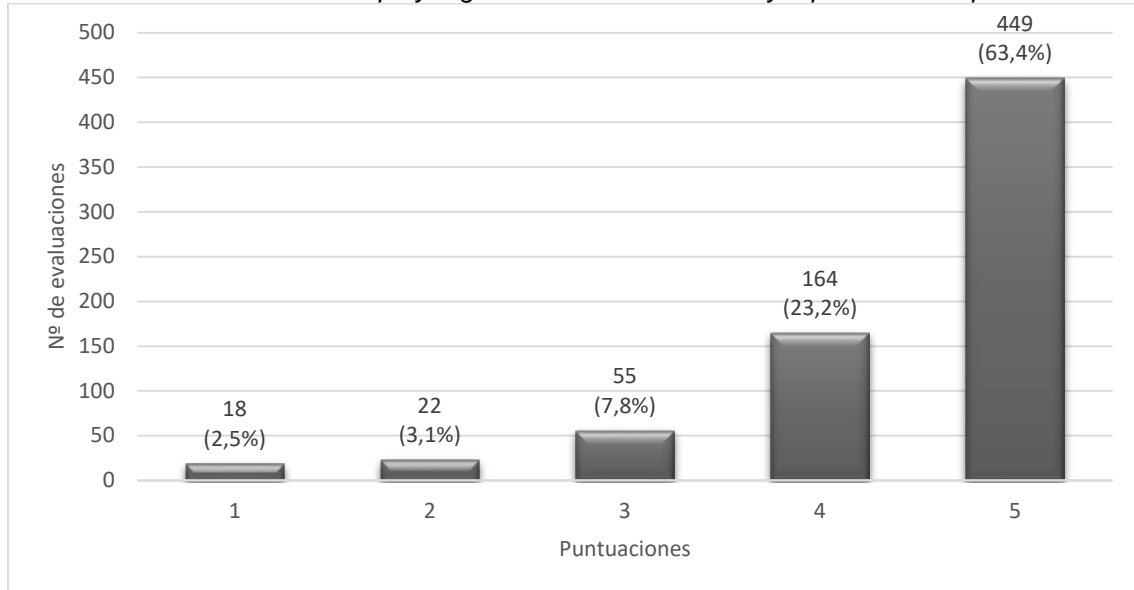
Gráfico 5. Dominio del conocimiento de los ponentes sobre los temas de los talleres y representación porcentual.



Fuente: Elaboración propia.

Respecto a la valoración que los participantes le dan a los ponentes en cuanto a la distribución del tiempo y la organización del taller, se vuelve a repetir el volumen de resultados con las mismas valoraciones, siempre con una aplastante tendencia positiva, tal como se muestra en el Gráfico 6, aunque, en esta ocasión, con un ligero cambio de valoraciones entre las puntuaciones entre 1 y 3.

Gráfico 6. Distribución del tiempo y organización de los talleres y representación porcentual.

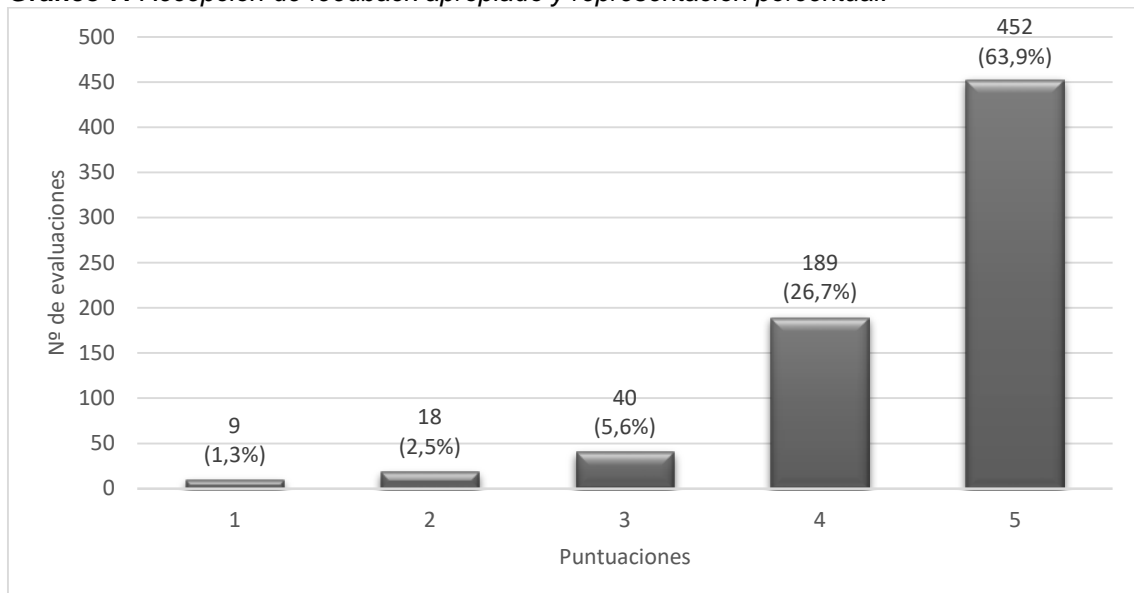


Fuente: Elaboración propia.

Por último, un aspecto fundamental en la edición 2020-2021 es la respuesta que los ponentes les han dado a los participantes, debido a la metodología de trabajo empleada, tal como se ha comentado anteriormente. Por este motivo, es especialmente relevante para este estudio los resultados que se muestran en el Gráfico 7 y que, de nuevo, hacen ver el contenido general de los participantes con el *feedback* que han recibido sobre sus dudas y tareas.

Estos resultados arrojan luz sobre la validez que la metodología *flipped classroom* tiene en este tipo de programas, así como el buen funcionamiento de la misma en una modalidad virtual, como fue la 3.^a edición del programa DqA.

Gráfico 7. Recepción de *feedback* apropiado y representación porcentual.

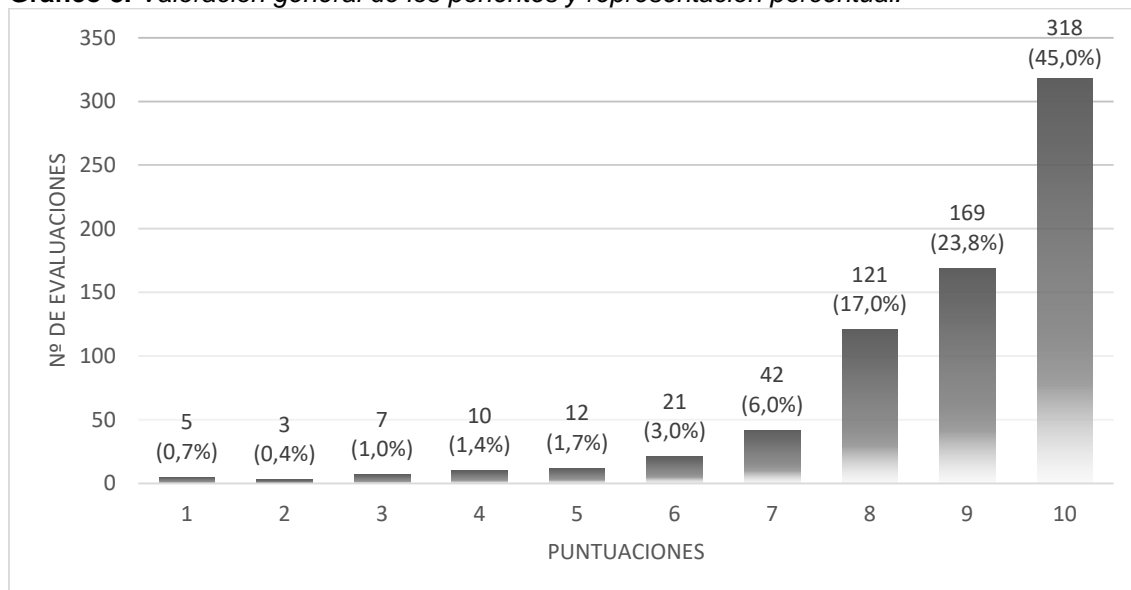


Fuente: Elaboración propia.

Con esta panorámica, no era sino evidente encontrar una evaluación muy positiva hacia los ponentes del programa DqA; y esto queda plasmado en el Gráfico 8, que muestra las

valoraciones generales de los ponentes y donde, de nuevo, se percibe una clara respuesta de que se valora el trabajo de los ponentes con puntuaciones de entre 8 y 10.

Gráfico 8. Valoración general de los ponentes y representación porcentual.



Fuente: Elaboración propia.

4.3. Otros comentarios

El último apartado del cuestionario se trata de un comentario de redacción libre donde los participantes podían expresar otros aspectos no mencionados en la evaluación de cada taller. Estos comentarios han recibido una participación muy inferior a la participación en el resto de las preguntas, esto es, 162 respuestas, respecto a las 708 respuestas de las demás valoraciones. Además, las respuestas suelen ser bastante escuetas y la mayoría de ellas se centran en confirmar que el taller ha estado “genial”, “muy completo”, “muy interesante”, “bien organizado”, e incluso “extraordinario”, o simplemente dan las gracias. También se han recibido comentarios alegando lo mucho que les ha gustado el taller, lo útiles que han sido los ejemplos y las experiencias que los ponentes han compartido y lo interesante y enriquecedor que han resultado. Por estos motivos, no se ha considerado necesario establecer una categorización, sino más bien una exposición descriptiva de los datos obtenidos.

En cuanto al contenido de los talleres, también ha habido comentarios para la mejora de estos, siendo los más habituales que “las intervenciones de la gente han dejado al tema del taller en un segundo plano durante un tiempo”, “el taller se me ha hecho demasiado teórico, me habría gustado ver más práctica” o “me habría gustado saber cómo adaptar las tareas atendiendo a la diversidad de los alumnos”.

Por otra parte, también ha habido comentarios relativos a las presentaciones, como que “el material bilingüe está muy bien expuesto”, “es una clase muy visual”, “ha sido muy dinámico”, “me lo he pasado bien” o bien: “agradezco los vídeos”.

En definitiva, todas las valoraciones positivas que se han expuesto en los gráficos de frecuencias del análisis descriptivo realizado en este estudio también se proyectan en los comentarios de redacción libre. Y no solo en los comentarios sobre el propio taller o la ponencia, sino que también se proyectan en los comentarios sobre ideas de futuro, lo cual demuestra la utilidad y la funcionalidad del programa en cuanto a su aplicación a las diferentes realidades educativas extremeñas. Tales valoraciones se exponen en comentarios como los siguientes: “Se aportan nuevos recursos y se resuelven todo tipo de dudas”, “muy motivante para trabajarlo en

para el aula bilingüe, especialmente en metodologías aplicadas al enfoque AICLE. Según Nieto y Ruiz (2018), la mayor parte de los profesores que imparte asignaturas en inglés tiene un conocimiento de nivel medio acerca de AICLE, aunque el profesorado de lenguas extranjeras está más familiarizado con este enfoque. Y es que la formación que ofrecen las entidades de formación debe estar acorde al número de programas bilingües que se ofertan en las comunidades autónomas españolas.

El programa DqA no solo sirve como formación metodológica para el alumnado universitario del GEP, sino también como formación permanente para el profesorado de educación primaria que ya trabajan en secciones o centros bilingües extremeños; esto es algo que la Consejería de Educación y Empleo está consiguiendo gracias a su oferta formativa (Elvas y Sánchez, 2019). En este sentido, los buenos docentes necesitan una formación inicial y permanente para que la educación sea de calidad (Frigols y Marsh, 2014), pero los docentes del aula bilingüe especialmente necesitan reforzar esa formación de manera continua (Porto *et al*, 2019).

Aunque la formación resulta tener evaluaciones muy positivas, no hay que olvidar que existe un porcentaje de abandono y, en relación con esto, se podría afirmar que, más que evaluaciones negativas o calificaciones “No apto”, habría que referirse a un abandono del programa desde el principio de una parte de los inicialmente matriculados, lo cual puede deberse a varios factores:

- La exigencia del programa en cuanto a la perseverancia (prácticamente se realiza un taller por semana, con sus respectivos materiales para revisar y tareas que entregar).
- La coincidencia de horarios, sobre todo con el personal docente que, en determinados puntos del año escolar, deben realizar evaluaciones, tutorías y demás actividades que pueden minar el tiempo de dedicación a este programa.
- Las expectativas sobre la asistencia y el aprovechamiento del curso: El programa DqA exige un compromiso de asistencia, participación y entrega de tareas que puede no casar con las expectativas de algunos participantes, pese a que esta metodología de trabajo y evaluación se indican antes de empezar el programa.

Aunque el programa DqA debe ir mejorando y adaptándose a las cambiantes necesidades educativas y sociales, los resultados de este tipo de programas pueden contribuir a la implantación del mismo en contextos similares, ya que es evidente que aportan beneficios a la comunidad docente en general y al profesorado del aula bilingüe en particular. Sin duda, el éxito de DqA radica en dos aspectos fundamentales: por una parte, en la metodología *flipped classroom* como eje de trabajo para un ambiente virtual, que conlleva a la dinamización de las sesiones presenciales y a proporcionar feedback a los participantes y, por otra parte, en la estrecha colaboración entre la Consejería de Educación de una comunidad autónoma y la universidad.

REFERENCIAS

- Coyle, D., Hood, P. y Marsh, D. (2010). *CLIL: content and language integrated learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Decreto 1834 de 2008 [con fuerza de ley], por el que se definen las condiciones de formación para el ejercicio de la docencia en la educación secundaria obligatoria, el bachillerato, la formación profesional y las enseñanzas de régimen especial y se establecen las especialidades de los cuerpos docentes de enseñanza secundaria. 8 de noviembre de 2008, D. O.
- Decreto 1594 de 2011 [con fuerza de ley], por el que se establecen las especialidades docentes del Cuerpo de Maestros que desempeñen sus funciones en las etapas de Educación Infantil y Educación Primaria reguladas por la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. 4 de noviembre de 2011 D. O.

- Decreto 39 de 2014 [con fuerza de ley], por el que se establecen los requisitos específicos de acreditación de la competencia lingüística en lengua extranjera para impartir áreas, materias o módulos en los programas bilingües, y se regula el procedimiento para obtener la correspondiente habilitación lingüística en el ámbito de la Comunidad Autónoma de Extremadura. 18 de marzo de 2014. D. O.
- Delicado, G., y Pavón, V. (2015). La implantación de titulaciones bilingües en la Educación Superior: El caso de la formación didáctica del profesorado bilingüe de primaria en la Universidad de Extremadura. *Educación y Futuro*, 32, 35-63.
- Delicado, G., y Pavón, V. (2016). Training primary student teachers for CLIL: innovation through collaboration. *Pulso*, (39), 35-57.
- Educarex, Portal Educativo de la Consejería de Educación y Empleo (2022). *Programa Docentes que asesoran 2021/2022. Formación en AICLE/CLIL para docentes de primaria*. 17 de enero de 2022. <https://formacion.educarex.es/novedadessite/3332-programa-docentes-que-asesoran-2022-formacion-en-aicle-clil-para-docentes-de-primaria>
- Elvas Gayo, N. y Sánchez Herrera, M. (2019). Trayectoria de la formación del profesorado de secciones bilingües en Extremadura. ¿Hacia dónde se encamina? *Bilingual education under debate. Practice, research and teacher education*, 321-339. Universidad de Extremadura. <https://hdl.handle.net/11162/201050>
- Frigols Martín, J. y Marsh, D. (2014). *Informe de evaluación externa. Programa CLIL de la Consejería de Educación, Universidades y Sostenibilidad de Canarias*. Canarias, España: Consejería de Educación Universidades y Sostenibilidad de Canarias.
- Guadamillas Gómez, M. V. y Alcaraz Mármol, G. (2018). Legislación en enseñanza bilingüe: Análisis en el marco de la educación primaria en España. *Multárea: Revista de didáctica*, (9), 82-103.
- Julián-De-Vega, C. y Ávila-López, C. (2018). Políticas lingüísticas europeas y españolas: el camino hacia el cambio en la educación terciaria, *Porta Linguarum*, 3, 17-30. https://digibug.ugr.es/bitstream/handle/10481/54158/1_Políticas%20linguísticas%20europeas_Concha%20Julian.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- López Pérez, M. y Castellano Risco, I. O. (2020). Percepciones de los maestros de la provincia de Badajoz ante AICLE. *Campo Abierto*, 39(1), 1-9. <https://mascvux.unex.es/revistas/index.php/campoabierto/article/view/3003/2429>
- Manchado Nieto, C., Alonso Díaz, L. y Delicado Puerto, G. (2020). Comunidad de aprendizaje para la evaluación de la enseñanza-aprendizaje AICLE en el profesorado universitario de Educación, en López-Meneses, E., Cobos-Sanchiz, D. Molina-García, L. Jaén-Martínez, A. y Martín-Padilla, A. H. (Eds.), *Claves para la innovación pedagógica ante los nuevos retos: respuestas en la vanguardia de la práctica educativa* (1ª ed., pp. 2099-2102), ISBN 978-84-18348-22-8. Octaedro.
- Marsh, D. (1994). Bilingual education & Content and Language Integrated Learning, in *International Association for Cross-cultural Communication, Language Teaching in the Member States of the European Union* (Lingua). Paris: University of Sorbonne.
- Nieto Moreno de Diezmas, E. y Ruiz Cordero, B. (2018). Evaluación de los programas AICLE en Castilla-La Mancha. En Ortega-Martín, J.L., Hughes, S. y Madrid, D. (Eds.), *Influencia de la política educativa de centro en la enseñanza bilingüe de España*, 93-104. https://www.researchgate.net/profile/Esther-Nieto-Moreno-De-Diezmas/publication/325049213_Evaluacion_de_los_programas_AICLE_en_Castilla-La-Mancha/links/5af338d04585157136c66bb9/Evaluacion-de-los-programas-AICLE-en-Castilla-La-Mancha.pdf
- Orden de 19 de mayo de 2005 [con fuerza de ley], por la que se regula la convocatoria de secciones bilingües, con carácter experimental, en centros sostenidos con fondos públicos de Educación Primaria y de Educación Secundaria de Extremadura.
- Orden de 3 de febrero de 2015 [con fuerza de ley], por la que se convoca el procedimiento para la obtención de la acreditación y habilitación lingüística en lengua extranjera para el desempeño de puestos bilingües en centros docentes públicos no universitarios de la Comunidad Autónoma de Extremadura.
- Ortega Martín, J. L. (2015). La realidad de la enseñanza bilingüe. Cuadernos de Pedagogía, Nº 458, Sección Monográfico, Wolters Kluwer. ISBN-ISSN: 2386-6322. https://www.researchgate.net/profile/Jose-Ortega-Martin/publication/304581812_La_realidad_de_la_ensenanza_bilingue/links/57744ffc08ae4645d60a1054/La-realidad-de-la-ensenanza-bilinguee.pdf
- Porto Currás, M., Bolarín Martínez, M. J. y Lova Mellado, 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. <http://reined.webs.uvigo.es/index.php/reined/article/view/406/414>
- Ruiz de Zarobe, Y. y Lasagabaster, D. (Eds.) (2010). *CLIL in Spain: Implementation, Results and Teacher Training*. Cambridge: Cambridge Scholars Publishing.
- Torres Caño, P. (2014). La acreditación lingüística y metodológica del profesorado en la modalidad de enseñanza bilingüe. *Revista digital educativa enclave docente*, (5), 14-17. <http://www.enclavedocente.es/wp-content/uploads/2014/04/N%C2%BA5-enclave-docente-2014.pdf#page=14>
- Yllana-Prieto, F., Jeong, J. S. y González-Gómez, D. (2021). An online-based Edu-Escape Room: A comparison study of a multidimensional domain of PSTs with flipped sustainability-STEM contents. *Sustainability*, 13, 1-18. <https://doi.org/10.3390/su13031032>