



VOL. 17, Nº 3 (sept.-diciembre 2013)

ISSN 1138-414X (edición papel)

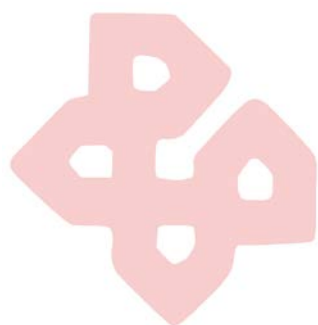
ISSN 1989-639X (edición electrónica)

Fecha de recepción 03/07/2013

Fecha de aceptación 09/01/2013

NUEVOS MODELOS DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO DE INGLÉS: EL CASO DE CASTILLA Y LEÓN

New education models for teachers of English: the case of Castile and León



Ramiro Durán Martínez y Fernando Beltrán Llavador
Universidad de Salamanca

E-mail: rduran@usal.es, fdob@usal.es

Resumen:

La formación del profesorado en lengua inglesa se ha reorientado recientemente en Europa debido fundamentalmente al creciente papel del inglés como lingua franca y a la creación del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). Nuestro artículo examina, mediante un análisis contrastivo de carácter cualitativo, el reflejo de estas orientaciones en los once programas de grado y seis de posgrado vinculados a la enseñanza de idiomas ofertados por las cuatro universidades públicas de Castilla y León. Dicho análisis concluye que aunque todavía existen serios déficits, como la distancia entre los itinerarios formativos y su proyección laboral, la no obligatoriedad de movilidad internacional del estudiante y la escasez de asignaturas impartidas en inglés, los nuevos planes de estudio ya incorporan importantes directrices europeas que conciernen a los niveles de acreditación de competencia lingüística europeos, el incremento de formación práctica, la introducción de trabajos de fin de grado y máster, la incorporación de programas de Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras (AICLE) y la enseñanza temprana del inglés

Palabras clave: *Espacio Europeo de Educación Superior, formación universitaria, Formación del Profesorado, Lengua Inglesa, Castilla y León*

Abstract:

English language teacher education has recently undergone substantial changes in Europe mainly due to the role of English as a lingua franca and to the European Space for Higher Education. The article seeks to study, through a comparative research analysis, these new trends as they are reflected in the eleven Modern Foreign Language Degrees and six Postgraduate programmes offered by the four public universities of Castile and León. Their cross-examination makes it evident that, even if there remain serious deficiencies such as the disparity between the student teachers' curriculum and the labour market demands, the lack of mobility programmes as a qualification prerequisite, and the scarcity of other academic subjects taught in English, some important European recommendations have already been assumed; these concern the European standards of linguistic competence as accreditation criteria, a more practice-oriented curriculum, the requirement of Master and End-of-Degree Theses, the spread of Content and Language Integrated Learning (CLIL), and the teaching of English to Young Learners

Key words: *European Space for Higher Education, university programmes, teacher education, English language, Castile and León*

1. Introducción

1.1. La enseñanza de la lengua inglesa en un mundo en cambio

En la actualidad no existen dudas acerca de la consideración de la lengua inglesa como *lingua franca* mundial. MacArthur (2002, p. 2) distingue tres modos de calificar el idioma inglés en virtud de su proyección universal. El primero, *World English*, incluye todo el espectro de usos posibles de ese idioma, desde el académico y diplomático hasta las variedades populares. El segundo, *International English*, recoge las modalidades de uso corriente en el mundo de los negocios y en todo tipo de transacciones financieras tanto por hablantes nativos como por no nativos. Y el tercero, *Global English*, está asociado a fenómenos sociopolíticos y económicos a escala planetaria. Esta abundancia de denominaciones responde, entre otros factores, a un deseo de abordar la enseñanza de la lengua inglesa desde un enfoque funcional en el que ese idioma se enseña como vehículo de comunicación antes que de identificación nacional (Erling, 2005, p. 40). Así, en esta nueva perspectiva, la inteligibilidad y la eficacia comunicativa priman sobre el dominio lingüístico secularmente asociado al hablante nativo.

Hace una década, Phillipson (2003, p. 64-65) propuso una constelación de factores para explicar la singular relevancia de la lengua inglesa en Europa: su percepción como una dimensión integral de los procesos de globalización, el uso creciente del idioma inglés en las redes sociales e iniciativas de cultura popular y la imagen de la lengua inglesa como llave de éxito vinculada al mundo del consumo y del poder económico. Phillipson añade dos factores pertenecientes al ámbito de la docencia: una inversión significativa en la enseñanza del inglés dentro de los sistemas educativos europeos y una tendencia creciente por parte de las universidades a impartir materias y grados en lengua inglesa directamente relacionada con la visión de la enseñanza de lenguas como medio para el aprendizaje de contenidos y no sólo como fin en sí misma.

La propia evolución del enfoque comunicativo ha establecido como prioridad la capacidad de utilizar un idioma en entornos sociales y culturales cada vez más complejos. Eso explica que las destrezas y competencias interculturales ocupen un lugar preeminente en la enseñanza de las lenguas y que éstas vengan asociadas en el *Marco Común Europeo de*

Referencia para la enseñanza, aprendizaje y evaluación de las lenguas extranjeras (en adelante MCER) a la recomendación de su aprendizaje -durante periodos de inmersión de duración variable- en aquellos países donde su uso esté normalizado (MECD, 2002). Además de promover la transparencia en cursos, programas y cualificaciones en el espacio europeo, el MCER persigue fomentar la movilidad internacional, la comprensión y la tolerancia mutuas, y el respeto a las identidades propias y a la diversidad cultural, así como contribuir a satisfacer las necesidades socioeconómicas de una Europa lingüísticamente plural.

En suma, el modelo tradicional de enseñanza de la lengua inglesa está experimentando un claro declive debido a la irrupción de la lengua inglesa como idioma global (Graddol, 2006, p. 91). En efecto, en la actualidad la lengua inglesa está pasando a ser considerada un componente esencial de la educación básica y en consecuencia su identidad como disciplina separada tiende a ocupar un plano subsidiario, hasta el punto de que la acreditación de cierto nivel de competencia comunicativa en lengua inglesa constituye ahora un requisito de entrada en las universidades y no una cualificación de salida al término de los grados universitarios.

En la actualidad, se están tomando decisiones a nivel macropolítico en el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) con tal rapidez que los educadores necesitan adoptar nuevos esquemas de actuación profesional para que ésta siga percibiéndose como relevante y significativa (Boldizsár, 2003, p. 9; Montero-Fleta, 2012, p. 1812). Un claro ejemplo de ello lo constituye el llamado enfoque AICLE (Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras), o en inglés *CLIL* (*Content and Language Integrated Learning*). Así, un número creciente de países europeos, entre los que se encuentra España, está introduciendo la enseñanza de las lenguas extranjeras en las primeras etapas de la educación escolar o incluso en las etapas preescolares (Alario, 2009, p. 232-256). Además, resulta cada vez más frecuente integrar o relacionar estrechamente la enseñanza de la lengua extranjera con otros contenidos curriculares (House, 2007). Eso se está traduciendo en un cuerpo legislativo con características distintivas, pero congruente con el aprendizaje integrado de contenidos y lenguas extranjeras en la mayoría de países europeos (Eurydice, 2006).

En España, un acuerdo bilateral entre el entonces Ministerio de Educación y Ciencia y el *British Council* permitió iniciar un proyecto bilingüe con carácter experimental en el año 1996, que ha sido generalizado y cuenta en la actualidad con un número muy significativo de centros escolares en los que o bien se enseñan materias escolares en lengua inglesa en su totalidad o bien se incluyen elementos seleccionados (vocabulario específico de las diversas materias o relativo a las rutinas de aula) en dicha lengua (Reilly y Medrano, 2009, p. 61; Dobson, Pérez y Johnstone, 2010, p. 12-13).

La combinación de estas nuevas tendencias globales, a saber, el aprendizaje integrado de lenguas extranjeras y contenidos escolares (AICLE), la enseñanza del inglés como *lingua franca* (ELF), la introducción de la competencia intercultural y la incorporación de la enseñanza de la lengua inglesa entre la población infantil (*EYL* o *English for Young Learners*) requiere asumir nuevos desafíos pero también explorar oportunidades sin precedentes en el ámbito de la formación docente (Vez, 2008). A tal fin, alrededor del MCER se han elaborado herramientas adicionales como un portafolio para la reflexión y autoevaluación de estudiantes de profesor de lenguas extranjeras en las etapas primaria y secundaria (Newby, Allan, Fenner, Jones, Komorowska y Shoghikyan, 2007) o un marco europeo expresamente diseñado para los docentes que utilicen la metodología AICLE (Marsh, Mehisto, Wolff y Frigols, 2012).

1.2. El nuevo marco normativo para la formación del profesorado de inglés en España

Es necesario situar la legislación española más reciente relativa a la formación del profesorado de lenguas extranjeras en el EEES (MECD, 2003) reconociendo la impronta de la perspectiva lingüística “para la configuración del ser del futuro ciudadano europeo” (Pineda, Orgaz y Rodríguez, 2006, p. 4). A continuación presentamos someramente el cuerpo normativo general actualmente vigente en España a partir del cual las diferentes universidades, con el visto bueno de la comunidad autónoma competente, diseñan planes de estudio específicos para su oferta de grados y posgrados.

En sus artículos 92 y 93 respectivamente, la Ley Orgánica de Educación 2/2006, de 3 de mayo, establece las profesiones de Maestro en Educación Infantil y Maestro en Educación Primaria como profesiones reguladas cuyo ejercicio requiere estar en posesión del correspondiente título oficial de Grado en Educación Infantil o Primaria, obtenido de acuerdo con lo previsto en el art. 12.9 del Real Decreto 1393/2007, conforme a las condiciones establecidas en el BOE de 21 de diciembre de 2007. Ambos grados tienen una carga lectiva de 240 ECTS que se distribuyen en cuatro cursos académicos; ello ha supuesto la equiparación de estos estudios a otros grados universitarios pertenecientes a los ámbitos de las humanidades y de las ciencias experimentales, sociales y jurídicas, atendiendo a una reivindicación histórica para dignificar la formación y el estatuto profesional del profesorado de esas etapas. Sin embargo, el diseño de estos nuevos grados se ha decantado por una formación de naturaleza generalista frente a la formación especialista de las anteriores diplomaturas de magisterio. En el ámbito específico de la enseñanza de la lengua inglesa en los nuevos Grados de Maestro comienzan a realizarse estudios sobre el efecto de los mismos en términos de satisfacción de las necesidades lingüísticas y pedagógicas de los futuros docentes para la enseñanza *de y en* la lengua inglesa en la etapa de educación primaria (Amengual, 2013).

Aunque los Grados de Maestro habilitan para el ejercicio docente en la enseñanza primaria, la capacitación para la docencia en la etapa secundaria exige, no obstante, completar la formación de grado con un máster de carácter profesionalizador. Así, la Ley Orgánica de Educación establece el carácter regulado de las profesiones de Profesor de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas, según lo dispuesto en el artículo 15.4 del Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales. La finalidad de este máster, de un curso académico de duración, es la de conseguir que los estudiantes adquieran una formación avanzada, orientada a la especialización profesional, lo que además les habilitará para el ejercicio profesional, de conformidad con la LOE y según lo dispuesto en la Resolución de 17 de diciembre de 2007 de la Secretaría de Estado de Universidades e Investigación en la que se establecen las condiciones a las que deberán adecuarse los planes de estudio conducentes a la obtención de títulos que habiliten para el ejercicio de las profesiones citadas.

Por su parte, el Real Decreto 1834/2008, de 8 de noviembre, establece 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. Esta titulación afecta a profesiones reguladas y en la Orden ECI/3858/2007, de 27 de diciembre, se establecen los requisitos para la verificación de esta titulación de máster: se recogen los contenidos, se definen las competencias y se determina la propia estructura del máster, que se compone de 60 créditos repartidos entre el módulo genérico, el módulo específico, el *Practicum* y el Trabajo de Fin de Máster. El Real Decreto 1834/2008 también

contempla las diferentes especialidades que las universidades pueden ofertar a los estudiantes en este máster, de acuerdo con las especialidades de los cuerpos docentes de Enseñanza Secundaria Obligatoria, Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Régimen Especial.

Aunque contamos con valiosas aportaciones en torno a la formación del profesorado de lenguas en España (Madrid, 2004; McLaren, Madrid y Bueno, 2005) el análisis de la eficiencia del modelo formativo en los nuevos grados no ha sido abordado todavía de una manera global muy probablemente debido a que la mayor parte de ellos aún no cuentan con alumnos egresados.

2. Aspectos metodológicos del estudio

Partiendo del marco normativo existente en España al respecto, presentamos pormenorizadamente los nuevos planes de estudios relativos a la formación del profesorado en lengua inglesa en Castilla y León agrupándolos en tres etapas educativas: Educación Infantil y Primaria; Educación Secundaria, Bachillerato, Formación Profesional, Escuelas Oficiales de Idiomas y, por último, Formación Permanente. Dentro de la primera etapa, se han analizado los ocho planes de estudios de las titulaciones de Maestro en Educación Primaria y en Educación Infantil pertenecientes a las cuatro universidades públicas de Castilla y León: Burgos, León, Salamanca y Valladolid.

En lo concerniente a la formación de profesores de inglés en la etapa de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato se han analizado los tres planes de estudios del Grado en Estudios Ingleses existentes en Castilla y León y el diseño de los cuatro Másteres en Educación Secundaria, Bachillerato, Formación Profesional y Escuelas Oficiales de Idiomas ofertados por las universidades públicas de esta comunidad. Dentro de la etapa de la formación permanente se han cubierto los programas dirigidos a docentes en ejercicio tanto de orientación lingüística, *Aulas Europeas* y *Competencia lingüístico-comunicativa para la enseñanza bilingüe*, como metodológica, *Especialista en Docencia en programas Bilingües* y *Máster en Bilingüismo*.

Con el objetivo de recoger los datos necesarios para llevar a cabo el presente estudio se ha recurrido a la información existente en las páginas electrónicas de las universidades. Esta información se complementó y contrastó con las memorias de verificación de títulos de grado aprobadas por la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA) y el Consejo de Universidades y con información facilitada por el Centro de Formación del Profesorado en Idiomas de la Junta de Castilla y León. Hemos llevado a cabo un análisis contrastivo de carácter cualitativo y de tipo exploratorio descriptivo por lo que no incluimos un tratamiento estadístico de los datos aportados. A pesar de la permanente evolución de los planes de estudio y actividades formativas analizadas, pues los primeros pueden ser modificados en las memorias de verificación mientras que las segundas están supeditadas a la disponibilidad económica, la constatación del cambio como factor intrínseco a los mismos justifica su plena pertinencia.

3. Resultados

3.1. Educación Infantil y Primaria

El cuadro siguiente reúne todas las asignaturas vinculadas a la enseñanza de idiomas en el Grado en Maestro en Educación Primaria de las cuatro universidades públicas de Castilla y León, tanto las de carácter obligatorio como las optativas que configuran la Mención en lengua inglesa. El primer y el segundo curso son comunes para todos los alumnos, mientras que en los cursos tercero y cuarto los estudiantes pueden seguir su itinerario formativo sin escoger mención alguna o elegir -entre otras posibles- la Mención en lengua inglesa, que suma un total de 30 créditos distribuidos en asignaturas de carácter más específico, además de una configuración del *Practicum II* y del Trabajo de Fin de Grado consonante con la misma. Los 30 créditos de formación específica de un total de 240 muestran el carácter generalista de los nuevos grados y revelan una disminución significativa de créditos de especialización.

Tabla 1. Grado de Maestro en Educación Primaria. Asignaturas vinculadas a la enseñanza de idiomas

USAL	UVA	UNILEON	UBU
Obligatorias			
<ul style="list-style-type: none"> • Inglés B1 	<ul style="list-style-type: none"> • Inglés B1 • Inglés B2 	<ul style="list-style-type: none"> • Lengua extranjera aplicada a la enseñanza I • Lengua extranjera aplicada a la enseñanza II 	<ul style="list-style-type: none"> • Inglés • Didáctica de las segundas lenguas en contextos multilingües
Mención en lengua inglesa			
<ul style="list-style-type: none"> • English for young learners • Planning effective teaching for young learners • Oral Communication in Early Language Learning Environments • Literature and Literacy in Early English Language Education • CLIL in the English Classroom • An Introduction to EFL 	<ul style="list-style-type: none"> • Inglés C1 • Didáctica de la lengua inglesa • Fundamentos del aprendizaje bilingüe (Inglés) • Literatura inglesa • Metodología de la lengua inglesa 	<ul style="list-style-type: none"> • Lengua inglesa aplicada a la enseñanza III • Fonética de la lengua inglesa • Morfosintaxis y semántica de la lengua inglesa • Introducción a la literatura contemporánea en lengua inglesa • Cultura y civilización inglesas (Optativa) • Comentario de textos literarios en lengua inglesa (Optativa) 	<ul style="list-style-type: none"> • Lengua inglesa I • Lengua inglesa II • Lengua inglesa III • Fonética inglesa • Didáctica del inglés • Animación a la lectura en inglés en Educación Primaria

Cabe destacar que todas las universidades de Castilla y León ofertan dos asignaturas obligatorias de 6 créditos del área de inglés que habrán de ser cursadas en primer y segundo curso, excepción hecha de la Universidad de Salamanca (en adelante USAL), que tan solo ofrece una asignatura de 6 créditos en el primer curso. La USAL y la Universidad de Valladolid (en adelante UVA) se decantan por ofertar en los dos primeros cursos asignaturas de carácter netamente lingüístico, estableciendo los niveles de competencia B1 y B1 y B2 respectivamente según el MCER mientras que las universidades de León (en adelante UNILEON) y de Burgos (en adelante UBU) optan por combinar los contenidos lingüísticos con los didácticos en su oferta de asignaturas obligatorias.

La tabla también muestra las diferentes asignaturas ofertadas en cada una de las menciones de lengua inglesa. En la USAL se opta por establecer asignaturas de carácter eminentemente didáctico, si bien impartidas en su totalidad en lengua inglesa como muestran

sus títulos y recogen sus guías docentes. En la UVA se refuerza la carga lingüística de la mención mediante la oferta de una asignatura de lengua de nivel C1, junto a otras tres de carácter más didáctico y una quinta asignatura sobre literatura inglesa, que en la USAL queda expresamente vinculada a las competencias de lecto-escritura (*literacy*) en la etapa primaria. La UBU también opta por primar el aspecto lingüístico con 20 créditos orientados a la enseñanza de la lengua inglesa, cinco de los cuales se destinan a la fonética inglesa, mientras que los 10 restantes poseen un carácter más didáctico. Por su parte, la UNILEON imprime a su mención un carácter más filológico con asignaturas de orientación lingüística como *Fonética o Morfosintaxis y Semántica*, y otras de carácter más cultural como *Literatura Contemporánea, Cultura y Civilización y Comentario de textos literarios*. Solo se reservan 6 créditos a la didáctica de la lengua inglesa.

En este análisis podemos diferenciar dos opciones en la configuración del componente de especialidad de los Grados de Maestro con Mención en Lengua Inglesa: por una parte, aquella que otorga prioridad a la competencia lingüística del estudiante y relega la formación pedagógica a un segundo plano en la mención por entender que ésta corresponde a otras asignaturas de carácter más general; por otra, la opción de integrar el aprendizaje de la lengua y de los contenidos didácticos a través de asignaturas con un sesgo deliberadamente práctico, aunque con un fuerte componente de recursos metodológicos que obligan al estudiante a un uso intensivo de la lengua inglesa en consonancia con el enfoque AICLE, esta vez en el ámbito de la formación de lenguas en la etapa universitaria. Tanto el enfoque práctico como el aprendizaje integrado de contenidos y lenguas extranjeras responden a directrices europeas para la enseñanza de idiomas (Dafouz y Nuñez, 2009).

Aunque más escasa que en Primaria, el Grado de Maestro en Educación Infantil cuenta también con presencia de asignaturas del área de Inglés, cuya distribución y peso varía en los diferentes planes de estudios. Al igual que ocurre en el Grado en Primaria, en Infantil se establecen entre una y dos asignaturas obligatorias de 6 créditos del área de Inglés para ser cursadas en los dos primeros cursos. En todas las universidades existe al menos una asignatura de 6 créditos de naturaleza exclusivamente lingüística equivalente al nivel B1 establecido en el MCER, en respuesta a la exigencia del apartado 5, relativo a la planificación de las enseñanzas, de las Órdenes ECI/3854/2007 y ECI/3857/2007, de 27 de diciembre, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos oficiales que permiten el ejercicio de la profesión de Maestro en Educación Infantil y de Maestro en Educación Primaria respectivamente. En dos de ellas (UVA y UBU) se incluye una asignatura obligatoria denominada *Aprendizaje temprano de la lengua extranjera: Inglés*, específica para la enseñanza de la lengua inglesa en esta etapa educativa.

El tercer y el cuarto curso cuentan con un mayor número de asignaturas optativas, aunque solo la USAL extiende su oferta de la Mención en lengua inglesa al Grado en Educación Infantil. La UVA no oferta optativas específicas del área de Inglés ni mención en dicho grado mientras que las universidades de León y Burgos ofertan una y dos asignaturas optativas de 6 créditos respectivamente: *Literatura infantil en lengua extranjera* en León (donde de un total de 6 optativas los estudiantes deben elegir 3) y *Didáctica de las segundas lenguas en contextos multilingües* y *El inglés en el contexto educativo* en Burgos (donde de una oferta total de 14 optativas han de elegirse 5).

Si analizamos la siguiente secuencia temporal de actuaciones en los ámbitos nacional y autonómico, podremos comprobar cómo los modelos de formación inicial para los maestros de inglés han ido a la zaga de la realidad de los cambios efectuados en las etapas de educación temprana (infantil y primaria). El 6 de julio de 1999 el Ministerio de Educación y

Cultura publica la orden que regula, con carácter experimental, la implantación de la lengua extranjera en el primer ciclo de la Educación Primaria y en el segundo de Educación Infantil. En el ejercicio de sus competencias, por su parte, la Consejería de Educación y Cultura de la Junta de Castilla y León hace propio el contenido de la orden ministerial a través de la Orden de 22 de junio de 2000.

Unos años más tarde, la comunidad autónoma va un paso más allá y autoriza la creación de secciones bilingües mediante la Orden EDU/6/2006, de 4 de enero y sus posteriores modificaciones. En el curso 2006-2007, el número de colegios que implantaron las secciones bilingües alcanzó los 74. En el curso 2008-2009, las secciones bilingües se incrementaron hasta un total de 115 centros de Castilla y León, y a través de la orden EDU/154/2013, de 13 de marzo, la Junta ha autorizado la creación de 46 nuevas secciones bilingües llegando así a los 444 centros de educación primaria y secundaria que se considerarán oficialmente como centros bilingües en el curso escolar 2013/2014. En ellos, el inglés ya no es solamente una asignatura curricular, sino que se ha convertido además en el idioma en el que se imparten un mínimo de dos y un máximo de tres asignaturas no lingüísticas.

La introducción paulatina de las secciones bilingües desde la etapa infantil y primaria ha conducido a su extensión a la etapa de educación secundaria obligatoria. Con posterioridad comenzaron a elaborarse los planes universitarios de grado y posgrado, que habrían de acompañarse a estas nuevas realidades educativas, dándoles un parcial reconocimiento en sus programas de formación docente e incorporando en ellos los contenidos pedagógicos y las competencias profesionales que requieren.

3.2. Educación Secundaria, Bachillerato, Formación Profesional y Escuelas Oficiales de Idiomas

La formación universitaria de un estudiante que aspire a la docencia de la lengua inglesa en las etapas de la Educación Secundaria, Bachillerato, Formación Profesional o en las Escuelas Oficiales de Idiomas pasa generalmente por cursar el Grado en Estudios Ingleses, aunque no se limita a éste. Estos primeros estudios universitarios ofrecen al estudiante de las universidades públicas de Castilla y León una sólida formación lingüística, filológica, literaria y cultural, pero escasa o nula formación didáctica. De entre sus rutas formativas, la de la UVA es la que ofrece un mayor contenido didáctico en este grado, al que reserva en los cursos tercero y cuarto un total de 18 ECTS distribuidos en tres asignaturas secuenciadas de carácter obligatorio que vertebran una única materia de *Lengua Inglesa: Lingüística Aplicada I, II y III*. La USAL se limita a ofertar una única asignatura de 4'5 ECTS, denominada *Lingüística aplicada a la enseñanza del inglés*, de entre las 24 asignaturas optativas que recoge su plan de estudios. Salvo esa excepción, no se destinan más créditos a la enseñanza de la lengua inglesa ni en las materias asociadas a la formación básica ni en las de carácter obligatorio. La Universidad de León no recoge ninguna asignatura de orientación didáctica en su Grado y la de Burgos no oferta el Grado en Estudios Ingleses.

El Grado en Estudios Ingleses no cualifica para la docencia en la etapa de la educación secundaria y desde el 1 de octubre de 2009 las universidades sustituyeron el CAP (Certificado de Aptitud Pedagógica) hasta entonces vigente por un máster de carácter profesionalizador orientado a capacitar pedagógicamente para el ejercicio de las profesiones de profesor de Enseñanza Secundaria Obligatoria, Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de

Idiomas (Real Decreto 1834/2008 de 8 de noviembre). Hay que destacar que para acceder a cualquier especialidad del Máster de Secundaria al estudiante se le exige acreditar el dominio de una lengua extranjera equivalente al nivel B1 del MCER, de acuerdo con la Recomendación N.º R 98 (6) del Comité de Ministros de Estados Miembros de 17 de octubre de 2000.

El cuadro siguiente recoge todas las asignaturas de la especialidad de inglés en el Máster de Secundaria de las cuatro universidades públicas de Castilla y León.

Tabla 2. Máster de Secundaria. Asignaturas específicas de la especialidad de inglés

USAL	UVA	UNILEON	UBU
<ul style="list-style-type: none"> • Didáctica de la especialidad (3 ECTS) • Recursos en la especialidad (3 ECTS) • Metodología en la especialidad (3 ECTS) • Evaluación en la especialidad (3 ECTS) • Contenidos en el contexto de la especialidad (6 ECTS) • Innovación docente en la especialidad (3 ECTS) • Iniciación a la investigación educativa en la especialidad (3 ECTS) <p>24 ECTS</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Lengua Inglesa I (3 ECTS) • Lengua Inglesa II (3 ECTS) • Expresión Oral y Escrita Académica en Lengua Inglesa I (4 ECTS) • Expresión Oral y Escrita Académica en Lengua Inglesa II (4 ECTS) • Diseño Curricular (2 ECTS) • Didáctica de la Especialidad (5 ECTS) • Metodología y Evaluación (5 ECTS) • Innovación docente en la especialidad (2 ECTS) • Iniciación a la investigación educativa de la especialidad (4 ECTS) <p>32 ECTS</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Innovación docente e iniciación a la investigación educativa (8 ECTS) • Complemento para la formación disciplinar I (4 ECTS) • Complemento para la formación disciplinar II (4 ECTS) • Aprendizaje y enseñanza del inglés (16 ECTS) <p>32 ECTS</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Lengua Extranjera: Inglés. Contextos y Situaciones (5 ECTS) • Contenidos del Inglés para el Acceso a la Función Docente (5 ECTS) • Didáctica de la Lengua Extranjera: Inglés (5 ECTS) • Didáctica de la Literatura Juvenil y de la Animación a la Lectura Inglesa (5 ECTS) • Didáctica de las Segundas Lenguas en Contextos Multilingües (4 ECTS) <p>24 ECTS</p>

En esta ocasión, la UVA también privilegia, comparativamente, los contenidos lingüísticos sobre las destrezas para su enseñanza en su oferta de posgrado. Tan solo la USAL dedica la asignatura de *Contenidos en el Contexto de la Especialidad* al enfoque AICLE, reservándole además una carga de créditos superior al resto. La UBU también permite apreciar un itinerario formativo que guarda solución de continuidad con su propuesta para el Grado en Educación Primaria, y en conjunto las ofertas pedagógicas para la Enseñanza Primaria y Secundaria de cada universidad presentan consistencia interna en sus diseños.

Adicionalmente, la denominación y enfoque de las asignaturas muestra un empeño por tratar de equilibrar las competencias específicas que establecen los planes oficiales con componentes singulares de cada universidad tales como sus tradiciones heredadas, su mayor o menor lastre filológico o la especialización docente e investigadora del profesorado.

3.3. Formación permanente

El Consejo de la Unión Europea (2013) admite el papel crucial de una educación de calidad desde la etapa preescolar hasta la universitaria para consolidar la construcción de una Europa de los ciudadanos, aunque, en un mundo sometido a cambios axiales de alcance planetario, se propone otorgar prioridad en la actualidad a los programas de formación

permanente. Este macro-escenario pone de manifiesto el impacto del aprendizaje y de enseñanza de la lengua inglesa a lo largo de la vida en los pequeños espacios cotidianos de acción educativa, debido a la profunda implicación de tal idioma en los actuales procesos de globalización y localización: “The micro-level examples have strong connections to macro-level structures and processes” (Phillipson y Skutnabb-Kangas, 1999, p. 22).

También en la esfera de la educación continua se ha tratado de satisfacer la doble exigencia del perfil del profesorado de lenguas extranjeras: el perfeccionamiento lingüístico y la actualización pedagógica.

3.3.1. Formación lingüística

Dentro de los programas establecidos por la Junta de Castilla y León para la formación lingüística de los docentes en ejercicio debemos distinguir entre los destinados a niveles básicos de competencia lingüística, conocidos como *Aulas Europeas*, y los de nivel intermedio, comprendidos bajo el título genérico de *Competencia lingüístico-comunicativa para la enseñanza bilingüe*.

Siguiendo las recomendaciones del Consejo de Europa sobre la necesidad de establecer actividades formativas en idiomas dirigidas a todo el profesorado de cualquier nivel educativo, las diversas Direcciones Provinciales de Educación vienen ofertando anualmente desde el curso 1997/1998 el programa *Aulas Europeas* dirigido a docentes no especialistas en el idioma que deseen mejorar su capacitación lingüística dentro de los niveles básicos A1 y A2 definidos por el MCER. Se trata de cursos de idiomas (alemán, francés, inglés, italiano o portugués) con una duración aproximada de 60 horas presenciales y con un enfoque comunicativo centrado en las destrezas de la expresión y comprensión oral. La propia convocatoria del programa establece los objetivos de promover el plurilingüismo, motivar al profesorado para el aprendizaje de las lenguas y destacar el papel clave que juegan las competencias lingüísticas e interculturales para favorecer la tolerancia, el empleo y la movilidad en Europa, plenamente consonantes con el documento marco. Su importancia en el ámbito de la enseñanza se cifra en tres aspectos: como estímulo para pensar acerca del aprendizaje y enseñanza de las lenguas de un modo más amplio y coherente; como conjunto de recursos para la planificación, actuación y evaluación de la enseñanza centrada en el alumno y en el aprendizaje activo de las lenguas, y como afirmación ciudadana del valor de las lenguas para el desarrollo individual y para la cohesión social (Heyworth, 2004, p. 21).

Tabla 3. Cursos Aulas Europeas ofertados desde 2008

	Nº CURSOS	Nº PLAZAS	CURSOS INGLÉS	CURSOS FRANCÉS	OTROS
2008/2009	98	1577	56	21	21
2009/2010	104	1831	59	23	22
2010/2011	75	1552	51	15	9
2011/2012	91	2126	59	19	90

Fuente: Centro de Formación del Profesorado en Idiomas. Junta de Castilla y León

El programa *Competencia lingüístico-comunicativa para la enseñanza bilingüe* se inició en el curso 2007/2008 y oferta cursos de 60 horas de duración dirigidos a profesores y

maestros no especialistas en lengua inglesa poseedores de un nivel mínimo A2 en la lengua extranjera que deseen aprender. Estos cursos están organizados por las cuatro universidades públicas de Castilla y León, al amparo de los acuerdos de colaboración entre la Consejería de Educación y las universidades para la formación del profesorado que ejerce la docencia en los niveles previos a la universidad. A través de esta acción formativa la Junta de Castilla y León persigue fomentar el conocimiento y la difusión de la lengua extranjera entre el profesorado a la vez que apoyar la implementación del programa de bilingüismo y la participación en proyectos escolares de colaboración con centros y profesores de otros países. Los niveles ofertados se denominan *Intermedio*, *Intermedio-alto* y *Avanzado* y tienen como meta respectiva las competencias de los niveles B1, B2 y C1 del MCER.

Tabla 4. *Cursos Competencia Lingüístico-Comunicativa para la enseñanza bilingüe ofertados desde 2008.* Fuente: *Centro de Formación del Profesorado en Idiomas. Junta de Castilla y León*

AÑO	INGLÉS	FRANCÉS	PARTICIPANTES
2008/2009	48	6	670
2009/2010	51	8	740
2010/2011	33	6	600
2011/2012	27	2	440

3.3.2 Formación metodológica

Las diversas comunidades autónomas del Estado español han emprendido acciones de muy diversa índole en el ámbito de la formación continua para impulsar entre el profesorado la adopción del modelo AICLE, de lo que da cumplida cuenta un exhaustivo estudio comparado entre las diversas comunidades autónomas y los países de la Unión Europea elaborado por el Consejo Escolar de la Comunidad de Madrid (2010).

Con el objetivo de responder a esa necesidad de formación especializada del profesorado que imparte docencia en las secciones bilingües de los centros de educación primaria y secundaria, una realidad creciente tal y como refleja la existencia de los 444 centros con sección bilingüe en la Comunidad, la Consejería de Educación de la Junta de Castilla y León, en colaboración con las cuatro universidades públicas de la región, complementa su oferta de formación lingüística con dos programas específicos de posgrado: *Especialista en docencia en programas bilingües* y *Máster en Bilingüismo*.

El título de *Especialista en docencia en programas bilingües y/o CLIL/AICLE en lengua inglesa en educación infantil, primaria y secundaria* tiene una duración de 300 horas y en el curso académico 2012-13 se imparte en las cuatro universidades públicas de Castilla y León. Cofinanciado por el Ministerio de Educación y la Comunidad Autónoma en virtud del convenio de colaboración firmado entre ambas administraciones para el Plan de apoyo a la implantación de la Ley Orgánica de Educación, este título está destinado al profesorado con un nivel B1 de inglés (Resolución de 11 de noviembre de 2010) que desee profundizar y afianzar los contenidos metodológicos propios de estas enseñanzas bilingües, y en especial a aquellos docentes que imparten su materia en inglés en un centro con sección bilingüe o con convenio MEC/*British Council*.

Las cuatro universidades comparten un mismo plan de estudios, que comprende prácticas de aula (11 ECTS), un trabajo tutelado (7 ECTS) y las siguientes asignaturas de

carácter obligatorio (2 ECTS): *El currículum bilingüe y programas CLIL. Diseño de programas, Lenguaje y comunicación, Adquisición de la lengua y lenguaje de aula, Metodología de trabajo en aulas bilingües y/o CLIL y Adaptación y uso de materiales TICs en el aula Bilingüe/CLIL*. Esta formación se complementa con tres talleres de los que el estudiante ha de elegir el correspondiente a la etapa educativa que le concierne.

El *Máster en Bilingüismo* comenzó a impartirse en el curso 2008-2009 en la UVA. Fue diseñado a propuesta de la Dirección General de Formación del Profesorado e Innovación Educativa de la Consejería de Educación de Castilla y León, que subvenciona la matrícula de 20 de las 40 plazas existentes al profesorado en activo. Desde su puesta en marcha hasta el curso 2012-2013, un total de 105 estudiantes han completado este Máster. La USAL también lo ha incorporado a su oferta formativa en el curso 2012-2013. Su objetivo es

“dotar a docentes cualificados de las herramientas necesarias para planificar la instrucción educativa en cualquiera de las materias que se imparten en inglés en los programas bilingües o de inmersión en lengua inglesa” (<http://www.usal.es/webusal/node/21062>).

En la USAL, del total de 60 créditos, los 30 correspondientes al primer curso son convalidados por el título propio de *Especialista en docencia en programas bilingües*. Los 30 créditos del segundo año incluyen: *Fundamentos de la educación bilingüe, La competencia fonológica y el desarrollo de la competencia en lectoescritura en secciones bilingües, Diseño de proyectos de innovación educativa y de producción de materiales, Prácticas docentes en centros bilingües* y un proyecto de Máster.

La UVA divide los 60 créditos totales del *Máster en Bilingüismo* en dos títulos propios de 30 créditos, que se pueden cursar de manera independiente: el *Título de Especialista en Docencia en Programas Bilingües/CLIL* y el *Título de Especialista en Lingüística Aplicada a contextos Bilingües*. Para acceder al último debe haberse completado el primero. Las asignaturas de este segundo título propio son las siguientes: *Lengua instrumental, Discurso y contexto en el entorno CLIL, Fonología y Grafémica de la lengua inglesa en el entorno CLIL, Language acquisition and language learning in bilingual contexts, Diseño de proyectos de innovación educativa, Diseño de producción de materiales y Prácticas de Investigación Lingüística*.

4. Conclusiones

En tiempos de cambios vertiginosos, la sociedad del conocimiento hace más necesario que nunca seguir explorando todas las oportunidades que nos ofrece la formación universitaria tanto para la mejora lingüística como para la metodológica en el ámbito de la enseñanza de idiomas. Si contrastamos las proyecciones europeas anteriormente mencionadas (MECD, 2002; Newby et al, 2007) con la situación de la Comunidad Autónoma de Castilla y León en lo que atañe a la formación del profesorado de lengua inglesa, podemos comprobar que las ofertas formativas comienzan a hacerse eco de algunas de sus directrices, si bien todavía existen serios déficits.

Respecto a la formación en AICLE, una de las prioridades educativas en el ámbito europeo (Eurydice, 2006; Reilly y Medrano, 2009; Dobson et al, 2010), nuestro análisis de las propuestas de formación del profesorado revela que excepto en el caso de la USAL, ésta se relega a los estudios de posgrado, como si todavía constituyera un plus de especialización antes que una realidad plenamente asumida como una perspectiva esencial para la enseñanza

de la lengua inglesa. El desfase entre la realidad escolar y su consideración universitaria en el ámbito de la formación de los futuros docentes se ha compensado con la creación de posgrados específicos - *Especialista en Docencia en Programas Bilingües, Máster en Bilingüismo* - llamados a cubrir esa importante demanda.

En cuanto a la introducción de la lengua inglesa en edades tempranas, otra de las recomendaciones europeas (Amengual, 2013), cabe constatar como dato positivo la oferta de materias expresamente destinadas a la formación de los docentes para dicho cometido en los Grados de Maestro en Educación Primaria e Infantil. Además de seguir las directrices europeas, esta nueva realidad responde tanto a una creciente demanda social como a una situación objetiva de cambio en la percepción de las prioridades educativas en las dos últimas décadas (Alario, 2009).

En los itinerarios de formación del profesorado de la Comunidad Autónoma de Castilla y León se encuentra claramente reflejada la adopción del enfoque comunicativo, otra de las tendencias educativas más destacadas en la enseñanza de idiomas en la Unión Europea, si bien en algunas universidades parece haber cierto solapamiento entre los contenidos curriculares de las anteriores licenciaturas en Filología Inglesa y los de los grados en Educación Primaria y Máster en Educación Secundaria.

Mención especial merece el hecho de que los niveles de competencia lingüística establecidos por el MCER estén siendo asumidos de manera cada vez más consistente como criterios de validación, de lo que puede servir como ejemplo el hecho de que la USAL requiera a sus estudiantes el nivel B1 como requisito de acceso a la Mención en lengua inglesa, que la UVA oferte una asignatura de inglés de nivel C1 para los estudiantes de dicha mención en el Grado en Educación Primaria o que un estudiante que desee cursar cualquier especialidad del Máster de Secundaria deba acreditar un nivel B1 para poder matricularse en dicho máster.

Como podemos comprobar, pues, los planes de estudios descritos han experimentado ajustes sustanciales en los últimos años en términos del contenido de los itinerarios formativos para los profesores tanto de la etapa primaria como de la secundaria, así como en la formación permanente, lo que responde al reconocimiento del papel de la lengua inglesa como *lingua cultura* internacional (Phillipson, 2003, p. 89) además de *lingua franca* (Graddol, 2006, p. 87) y a la adopción de las recomendaciones europeas de incorporar a su enseñanza dimensiones socialmente pertinentes en el contexto del Espacio Europeo de Educación Superior (MECD, 2003).

Los nuevos planes de estudio también reflejan dos recomendaciones relativas al perfil europeo de enseñantes y aprendices de enseñantes de idiomas: el incremento de la formación práctica del alumno y la introducción de los Trabajos de Fin de Grado o Máster. En lo concerniente a los Grados en Primaria y en Infantil se ha pasado de los 32 créditos que a ella le reservaban las antiguas diplomaturas, con 10 semanas de estancia en los centros escolares, a los 44 créditos ECTS de los nuevos Grados, desarrollados en 15 semanas. La escasa formación práctica del Curso de Adaptación Pedagógica también se ha visto notablemente incrementada en el actual Máster de Secundaria, con un *Practicum* de observación y otro de intervención, que conjuntamente tienen una carga docente de entre 10 y 14 créditos ECTS, dependiendo de los diferentes planes de estudios. La novedosa introducción en todas las propuestas formativas analizadas de los Trabajos de Fin de Grado y Trabajos de Fin de Máster es un paso nada desdeñable, pues, además de portafolios que recogen evidencia documental y experiencias significativas de los estudiantes durante sus prácticas docentes, todas ellas

incorporan diseños curriculares de enfoque comunicativo y programaciones por competencias; de ese modo, salvan la brecha entre la teoría y la práctica, entre la acción y la investigación docente, entre la reflexión y la aplicación didáctica. En breve, “change in program structures and practices require a corresponding change in thinking about teacher education, with enormous consequences for the daily work of teacher educators” (Korthagen, Loughran y Rusell, 2006, 1038).

No obstante, estas páginas también permiten detectar algunas serias carencias, más notorias si cabe cuando tomamos las recomendaciones europeas como espejo de las acciones positivas y de las omisiones más llamativas. Si bien los documentos europeos sobre el perfil del profesorado aluden al carácter profesionalizador de los grados, en el caso del Grado en Estudios Ingleses no se atiende en rigor a esos criterios ya que su itinerario formativo dista mucho de tomar en consideración la proyección laboral de los estudiantes, mayormente vinculada a la enseñanza de la lengua inglesa.

A diferencia de otros países de nuestro entorno, todavía sigue siendo una asignatura pendiente asumir la movilidad del profesorado, al menos en su formación inicial, como componente obligatorio para su cualificación profesional. No se trata solamente de incardinar la inmersión lingüística en la trayectoria académica como condición y garantía de calidad universitaria sino de considerar los beneficios educativos de las estancias en el extranjero de manera holística, asociados a la sensibilización intercultural y la autonomía personal. El conocimiento vivo de otras lenguas y culturas en entornos auténticos garantiza el pleno significado de los aprendizajes académicos en el laboratorio de la realidad social europea. De hecho, cuando se han apoyado iniciativas de Practicum internacionales los resultados no dejan lugar a dudas respecto a su indiscutible potencial educativo (Durán, 2011; Iglesias y Beltrán, 2012).

Por lo demás la dimensión internacional de las universidades únicamente podrá hacerse plenamente efectiva una vez se incorpore el enfoque *CLIL* en la oferta universitaria de grado y posgrado no vinculada a los idiomas (Dafouz y Nuñez, 2009, 102), para que la impartición de materias universitarias de distintas ramas de conocimiento al menos en lengua inglesa contribuya a que el contenido curricular resulte a la vez “diferenciado” y “normalizado”. Si bien esto último ya empieza a observarse en las esferas de la economía y la empresa, todavía no es una práctica universitaria extendida en el ámbito de la educación.

La sociedad del conocimiento exige hoy sumar esfuerzos desde, y entre disciplinas diversas; crear sinergias entre las capacidades de estudiantes, docentes e investigadores (Korthagen et al, 2006, 1034); cruzar fronteras y acercar a los hablantes a través de nuevos modos de comunicación multimodales para enriquecer el contenido de sus encuentros desde las edades más tempranas (Aikin, 2008, 37); diseñar módulos compartidos con otras universidades europeas (Gutiérrez, Beltrán y Durán, 2010) y hacer de la sociedad un ágora de aprendizaje bajo la guía diestra de profesores entusiastas, bien preparados y dispuestos a seguir formándose.

Referencias bibliográficas

- Aikin, H. (2008). Multicultural competence in teacher education. En I. Ramos, A. J. Moya y J. L. Albentosa (Eds.), *New Trends in English Teacher Education* (pp. 33-39). Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.

- Alario, M^a. C. (Ed.). (2009). *Inmersión temprana en lenguas extranjeras*. Madrid: Instituto Superior de Formación del Profesorado, Ministerio de Educación y Ciencia.
- Amengual, M. (2013). Primary education degrees in Spain: do they fulfill the linguistic and pedagogic needs of future teachers? *Vigo International Journal of Applied Linguistics*, 10, 9-27. Disponible en <http://webs.uvigo.es/vialjournal/pdf/Vial-2013-Article1.pdf>
- Boldizsár, G. (2003). *An Introduction to the current European context in language teaching*. Strasbourg, Council of Europe/European Centre for Modern Languages. Disponible en <http://archive.ecml.at/documents/pub214E2003Boldizsar.pdf>
- Consejo Escolar de la Comunidad de Madrid (2010). *Los Programas de Enseñanza Bilingüe en la Comunidad de Madrid. Un estudio comparado*. Madrid: Publicaciones de la Consejería de Educación, Juventud y Deporte. Disponible en http://www.madrid.org/edupubli/m_cata.htm
- Dafouz, E. y Nuñez, B. (2009). CLIL in higher education: devising a new learning landscape. En E. Dafouz y M. C. Guerrini (Eds.), *CLIL across Educational Levels. Experiences from Primary, Secondary and Tertiary Contexts* (pp. 101-112). Madrid: Santillana-Richmond.
- Dobson, A., Pérez, M^a. D. y Johnstone, R. (2010). *Programa de Educación Bilingüe en España. Informe de la evaluación / Bilingual Education Project: Spain Evaluation Report*. Madrid: British Council-Ministerio de Educación.
- Durán, R. (2011). Spanish and British Teacher Trainees on Exchange in Primary Schools Abroad: an Intercultural Experience in Educational Settings. *Porta Linguarum*, 15, 115-133.
- Erling, E. (2005). The many names of English. *English Today*, 21 (1), 40-44.
- Eurydice. (2006). *Content and Language Integrated Learning (CLIL) at School in Europe*. Brussels: Eurydice European Unit. Disponible en http://ec.europa.eu/languages/documents/studies/clil-at-school-in-europe_en.pdf
- Graddol, D. (2006). *English Next*. London: British Council. Disponible en <http://www.britishcouncil.org/learning-research-englishnext.htm>
- Gutiérrez, G., Beltrán F. y Durán, R. (2010). *A Content and Language Integrated Learning Project: Christopher Columbus / Un Proyecto de Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lengua Inglesa: Cristóbal Colón* (Texto paralelo inglés-español y documento óptico DVD). Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca.
- Heyworth, F. (2004). Why the CEF is important. En K. Morrow (Ed.), *Insights from the Common European Framework* (pp. 12-21). Oxford: Oxford University Press.
- House, S. (2007). CLIL (Content and Language Integrated Learning): a new model for language teaching. En R. Durán y S. Sánchez-Reyes (Eds.), *El componente lingüístico en la didáctica de la lengua inglesa* (pp. 123-139). Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca.
- Iglesias, A. y Beltrán, F. (2012). Practicum sin fronteras: estudio de una caso de acción y reflexión cultural y pedagógica. *Teoría de la Educación*, 24, 105-131.
- Korthagen, F., Loughran, J. y Rusell, T. (2006). Developing fundamental principles for teacher education programs and practices. *Teaching and Teacher Education*, 22, 1020-1041.
- Madrid, D. (2004). La formación inicial del profesorado de lengua extranjera. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 8 (1). Disponible en <http://www.ugr.es/~recfpro/rev81ART7.pdf>

- Marsh, P., Mehisto, P., Wolff, D. y Frigols, M. J. (2012). *European Framework for CLIL Teacher Education: A framework for the professional development of CLIL teachers*. Graz: European Centre for Modern Languages, Council of Europe Publishing.
- McArthur, T. (2002). *The Oxford Guide to World English*. New York: Oxford University Press.
- McLaren, N., Madrid, D. y Bueno, A. (Eds.). (2005). *TEFL in Secondary Education*. Granada: Universidad de Granada.
- MECD (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte) (2002). *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación*. Madrid, Secretaría General Técnica del MECD-Subdirección General de Información y Publicaciones, y Grupo ANAYA. Disponible en http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf
- MECD (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte) (2003). *La integración del sistema universitario español en el Espacio Europeo de Enseñanza Superior. Documento-Marco*. Disponible en http://www.eees.es/pdf/Documento-Marco_10_Febrero.pdf
- Montero-Fleta, B. (2012). Looking beyond linguistic outcomes: active learning and professional competencies in higher education. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 46, 1812-1819.
- Newby Y. D.; Allan, R.; Fenner, A. B.; Jones, B.; Komorowska, H. y Shoghikyan, K. (2007). *European Portfolio for Student Teachers of Languages: A reflection tool for language teacher education*. Graz: European Centre for Modern Languages, Council of Europe Publishing. Disponible en http://archive.ecml.at/mtp2/publications/C3_Epostl_E_internet.pdf
- Phillipson, R. (2003). *English-Only Europe? Challenging Language Policy*. London: Routledge.
- Phillipson, R y Skutnabb-Kangas, T. (1999). Englishation: one dimension of globalization. En D. Graddol y U. H. Meinhof (Eds.), *English in a Changing World* (pp. 19-36). Guildford, England: Catchline.
- Pineda, J. M^a; Orgaz, B. y Rodríguez, M^a. J. (2006). *Europa y los jóvenes. Una perspectiva lingüística*. Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca.
- Reilly, T. y Medrano, P. (2009). MEC/British Council Bilingual Project. Twelve years of education and a smooth transition into secondary. En E. Dafouz, y M. C. Guerrini (Eds.), *CLIL across Educational Levels. Experiences from Primary, Secondary and Tertiary Contexts* (pp. 59-70). Madrid: Santillana-Richmond.
- Veiz, J. M. (2008). European Policies in TEFL Teacher Education. *The Open Applied Linguistics Journal*, 1, 1-8. Disponible en <http://www.atriumlinguarum.org/contenido/TOALJ-1.pdf>

Referencias normativas

- Unión Europea. Recomendación nº R 98 (6), de 17 de octubre de 2010, del Comité de Ministros de Estados Miembros sobre la acreditación del dominio de una lengua extranjera equivalente al nivel B1 del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas.
- Unión Europea. Conclusiones nº 2013/C 64/06 del Consejo de la Unión Europea sobre la inversión en educación y formación. Respuesta a un nuevo concepto de educación: invertir en las competencias para lograr mejores resultados socioeconómicos y al Estudio Prospectivo Anual sobre el Crecimiento de 2013, *Diario Oficial de la Unión Europea*, 5 de marzo de 2013.

<http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2013:064:0005:0008:ES:PDF>

- España. Orden de 6 de julio de 1999 por la que se regula, con carácter experimental, la implantación de la lengua extranjera en el primer ciclo de la Educación Primaria y en el segundo de Educación Infantil. BOE nº 172 de 20 de julio de 1999.
- España. Ley Orgánica de Educación 2/2006 de 3 de mayo. BOE nº 106 de 4 de mayo de 2006.
- España. Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales. BOE nº 269 de 30 de octubre de 2007.
- España. Resolución de 17 de diciembre de 2007 de la Secretaría de Estado de Universidades e Investigación, por la que se publica el Acuerdo del Consejo de Ministros de 14 de diciembre de 2007, por el que se establecen las condiciones a las que deberán adecuarse los planes de estudio conducentes a la obtención de títulos que habiliten para el ejercicio de la profesión regulada de Maestro en Educación Infantil. BOE nº 305 de 21 de diciembre de 2007.
- España. Orden ECI/3854/2007, de 27 de diciembre, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Maestro en Educación Infantil. BOE nº. 312 de 29 de diciembre de 2007.
- España. Orden ECI/3858/2007, de 27 de diciembre, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de las profesiones de Profesor de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas. BOE nº 312 de 29 de diciembre de 2007.
- España. Real Decreto 1834/2008, de 8 de noviembre, 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. BOE nº 287 de 28 de noviembre de 2008.
- Castilla y León. Orden de 22 de junio de 2000 por la que se regula, con carácter experimental, la impartición de la lengua extranjera "Inglés", en el primer ciclo de Educación Primaria y en el segundo ciclo de Educación Infantil. BOCYL nº 123 de 27 de junio de 2000.
- Castilla y León. Orden EDU/6/2006, de 4 de enero, por la que se regula la creación de secciones bilingües en centros sostenidos con fondos públicos de la Comunidad de Castilla y León. BOCYL nº 8 de 12 de enero de 2006.
- Castilla y León. Orden ECI/3857/2007, de 27 de diciembre, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Maestro en Educación Primaria. BOE nº. 312 de 29 de diciembre de 2007.
- Castilla y León. Orden EDU/154/2013, de 13 de marzo, por la que se establece de oficio la puesta en funcionamiento de secciones bilingües en centros públicos y se autoriza la creación de secciones bilingües en centros privados concertados para el curso 2013/2014. BOCYL nº 58 de 25 de marzo de 2013.