

## **EFFECTOS DE LA INSTRUCCIÓN MONOLINGÜE Y BILINGÜE EN LA ENSEÑANZA UNIVERSITARIA**

### *Estudio de casos*

DANIEL MADRID FERNÁNDEZ / MARTA MADRID MANRIQUE

#### **Resumen:**

Aunque la implantación de los planes de estudios bilingües en las universidades hispano-americanas va aumentando progresivamente, las investigaciones sobre sus resultados aún son muy escasas. Este artículo pretende abrir esa línea con un estudio de casos sobre la percepción del alumnado acerca del grado de consecución de las competencias profesionales indicadas en la guía docente de una asignatura de primer curso y sobre el rendimiento académico obtenido en dos asignaturas del cuarto curso. Participaron 265 alumnos universitarios, de los cuales 156 cursaron el grado de maestro monolingüe y 109 el bilingüe en la misma facultad. Para conocer tales percepciones empleamos un cuestionario y para estudiar las diferencias de rendimiento en las dos asignaturas utilizamos las calificaciones finales obtenidas por los estudiantes. Los resultados demuestran que el colectivo de la titulación bilingüe superó al de titulación monolingüe en varios aspectos, lo cual demuestra que la docencia universitaria bilingüe empieza a dar sus frutos.

#### **Abstract:**

Although the implementation of bilingual plans of study in Latin American universities has progressively increased, research on their results is still very limited. This article attempts to activate this line of research with a case study of students' perceptions of their attainment of the professional skills listed on the syllabus of a first-level course, and of the academic achievement in two fourth-level courses. The participants were 265 university students, of whom 156 were enrolled in monolingual teaching programs, and 109 in bilingual teaching programs, in the same department. To discover their perceptions, we used a questionnaire, and to study the differences in achievement in the two courses, we compiled the students' final grades. The results show that the group with bilingual degrees was superior in several aspects to the group with monolingual degrees. The conclusion is that bilingual university teaching is beginning to show positive results.

**Palabras clave:** educación bilingüe, estudiantes, competencias profesionales, métodos de aprendizaje, España.

**Keywords:** bilingual education, students, professional competencies, methods of learning, Spain.

---

Daniel Madrid Fernández es profesor del Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura, Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada. Campus de Cartuja s/n, 18198, Granada, España. CE: dmadrid@ugr.es

Marta Madrid es miembro del grupo andaluz de investigación HUM-489 "Educación Artística y Estética en Artes Visuales". Universidad de Granada. CE: madridmarta@gmail.com

### Planteamiento del problema

En los comienzos del siglo XXI los programas de educación bilingüe se han ido desarrollando por toda Europa con gran intensidad (Pérez Cañado, 2011) y están comenzando a implantarse en Latinoamérica a través de maestrías. En el caso de España, solamente en Andalucía, hay más de ochenta mil alumnos, entre primaria y secundaria, que reciben educación bilingüe en centros públicos. Si además tenemos en cuenta los centros concertados y los privados bilingües, la población estudiantil resultante es muy considerable. Es evidente que ese alumnado, cuando termina sus estudios de educación secundaria, necesita continuidad en el nivel universitario, es decir, demanda que las diferentes facultades ofrezcan titulaciones bilingües. Prueba de ello es que, en la actualidad, el grado de maestro con orientación bilingüe se imparte ya en varias universidades españolas: Granada, Alcalá, Rey Juan Carlos, Antonio de Nebrija y Abat Oliba CEU (Ramos García, 2013).

Después de algunos años de rodaje y de implantación progresiva de estas titulaciones bilingües, nos hemos propuesto estudiar qué percepción tienen 265 estudiantes del Magisterio de educación primaria de la Universidad de Granada, de los cuales 156 siguieron sus estudios en la lengua materna (español), y que hemos llamado monolingües, sobre las competencias que han desarrollado en las clases de la asignatura Enseñanza y aprendizaje de las artes visuales y plásticas, de primer curso, en comparación con 109 alumnos de la titulación bilingüe, que han seguido el programa en lengua inglesa y que hemos llamado bilingües. Además, hemos controlado el rendimiento académico que han obtenido en otras dos asignaturas de su itinerario de especialización, en el cuarto curso: Didáctica de la lengua inglesa y Competencia comunicativa (inglés) y hemos comparado los resultados.

Para valorar en su justa medida el estudio que presentamos, conviene tener en cuenta la importancia de los contextos de instrucción en los que se desarrollan los programas académicos y los fundamentos teóricos de la metodología AICLE (aprendizaje integrado de contenidos y lenguas extranjeras).

### Antecedentes y fundamentación teórica: el contexto de instrucción

El contexto en el que tiene lugar la enseñanza de las materias curriculares es de vital importancia para su aprendizaje. En especial, la lengua que se emplea para la instrucción y la comunicación con los alumnos en clase, y para la realización de las tareas, es el instrumento clave para la reconstrucción de los aprendizajes. No es lo mismo impartir el programa de una

asignatura en la L1 del alumnado que en una L2 o en una Ln. Sin duda, la formación de los estudiantes se verá afectada por la lengua vehicular que se emplea en el aula.

Varios enfoques de enseñanza han puesto un énfasis especial en el contexto de instrucción a lo largo de los años. Dicha contextualización es fundamental en los enfoques vivenciales y experienciales (Stern, 1992; Madrid y García Sánchez, 2001), donde prevalece una dimensión intralingual y global de la lengua que se emplea para la instrucción. Krashen (1988) también le ha prestado gran atención a este asunto y ha concluido que el contexto es de una importancia capital para tener éxito, sobre todo, en el aprendizaje lingüístico.

Además del contexto, hay otros muchos temas colaterales que también conviene tener en cuenta: la importancia de los contextos significativos para favorecer los aprendizajes (Ausubel, 1968), la relevancia del conocimiento previo (Goodman, 1972 y Smith, 1971), la conexión entre *input* comprensivo y contenido (Krashen, 1985) y el rol de las estrategias de aprendizaje (O'Malley y Chamot, 1990).

Ahora bien, como han indicado Brinton, Wesche y Snow (1989), en la enseñanza de las lenguas, la contextualización del lenguaje a través de estructuras lingüísticas y de funciones comunicativas no es suficiente. Es necesario introducir tareas que satisfagan las necesidades y los intereses del alumnado a través de la L2/Ln, combinando la integración de técnicas lingüísticas formales y vivenciales de tal manera que se integre el contenido de la instrucción y los aspectos lingüísticos. Este enfoque, aunque con algunas diferencias, se denomina *Content-Based Instruction* (Krueger y Ryan, 1993; Snow y Brinton, 1997; Snow, 1998). Otros autores le han llamado *Content and Language Integrating Learning* (CLIL), en español *Aprendizaje Integrado de Contenidos y lenguas extranjeras* (AICLE) (Marsh, 2002 y 2006; Coyle, 2006; Mehisto, Marsh, y Frigols, 2008; Coyle, Hood y Marsh, 2010; Lasagabaster y Ruiz de Zarobe, 2010; Pérez Cañado, 2011) y en francés EMILE (*Enseignement d'une Matière par l'Intégration d'une Langue Etrangère*).

### **La integración de los contenidos de las materias y de la lengua de instrucción**

El AICLE supone la integración del contenido de las disciplinas académicas y de la lengua vehicular de enseñanza. Parte de varias premisas (Marsh, 2006; Coyle, 2006; Coyle, Hood y Marsh, 2010):

- Este enfoque integra la dimensión intralingual con los contenidos curriculares (Stern, 1992) de manera que los alumnos desarrollen su competencia lingüística y el conocimiento de las materias al mismo tiempo.
- Se procura adaptar el *input* empleado en la instrucción hasta hacerlo comprensible para facilitar el aprendizaje (Krashen, 1985).
- Se basa en las teorías cognitivas y en el constructivismo y emplea técnicas intralinguales, vivenciales e implícitas en los procesos de enseñanza y aprendizaje (Bell y Gilbert, 1995; Williams y Burden, 1997; Vez, Guillén y Alario, 2002).

Los diferentes modelos que se han desarrollado sobre el AICLE han identificado varios componentes esenciales (Coyle, 2005 y 2006; Meyer, 2010; Gierlinger, 2012): el contenido y la selección del tema, la lengua vehicular que se utiliza para la enseñanza, los procesos de cognición, el componente cultural, el suministro de un *input* multimodal, el diseño de las tareas y la resolución de los problemas.

Lo que sabemos del AICLE ha surgido de las experiencias llevadas a cabo por el profesorado implicado de los estudios de casos (Swain y Lapkin, 1982; Madrid y Hughes, 2011; Martínez Agudo, 2012), y de la investigación del profesorado participante que permite concluir que los programas de tipo AICLE presentan ventajas considerables (Coyle, 2006:5-6):

- Los alumnos que experimentan el AICLE muestran niveles de comprensión y expresión oral y escrita mucho mayores que los que siguen los enfoques tradicionales con la LE (Villoria, Hughes y Madrid, 2011) debido al *input* tan rico que reciben y a múltiples oportunidades que tienen para participar en la resolución de los problemas que se plantean en clase.
- Son capaces de manejar información más compleja en la LE y se centran menos en la comprensión de la lengua palabra por palabra.
- Aumentan la competencia lingüística del alumnado y mejoran sus expectativas.
- Desarrollan la competencia cultural y un sentimiento de ciudadanía más global e integran la concienciación cultural y la comprensión intercultural en el currículo (Ramos García, 2011; Coyle, 2002; Wolff, 1997).

- Desarrollan destrezas que permiten tomar riesgos en la clase de LE y resolver problemas.
- Motivan a los estudiantes y estimulan su independencia.
- Mejoran también la competencia en la L1 (Ramos, Ortega y Madrid, 2011).
- Desarrollan hábitos de estudio, concentración y la habilidad de aprender a aprender a través de una LE, que es fundamental.

Para conseguir todos estos efectos positivos, es necesario aplicar e integrar varios principios y técnicas didácticas (Madrid y Hughes, 2011; Lorenzo, Trujillo y Vez, 2011; Madrid Manrique y Madrid Fernández, 2014):

- Programar y aplicar un currículo integrado de lenguas y materias.
- Proporcionar una gran cantidad de apoyo contextual.
- Reiterar las instrucciones y orientaciones organizativas de clase.
- Conectar lo nuevo y desconocido con lo ya conocido.
- Usar variedad de material visual y *realia*.
- Buscar una retroalimentación constante para comprobar el nivel de comprensión.
- Repetir e insistir en lo que se dice y se hace en clase.
- Usar abundantes resúmenes, gráficos y esquemas.
- Cuidar la expresión oral en la LE ya que el profesor es un modelo lingüístico para el estudiante.
- Procurar que los alumnos internalicen las correcciones de los errores.
- Usar cierta variedad de tareas de aprendizaje y emplear métodos de trabajo variados.

Una vez que hemos sintetizado la importancia del contexto de instrucción y las características básicas de la metodología AICLE, que es la que se pone en práctica en todos los programas universitarios de enseñanza bilingüe, comentaremos el estudio empírico-descriptivo que hemos realizado.

### **Diseño y metodología**

En este trabajo presentamos un estudio de casos relativo a: 1) la percepción que tienen 156 estudiantes del grado de maestro de Educación primaria que cursa la titulación monolingüe y 109 la bilingüe sobre el aprendizaje de las competencias profesionales, los objetivos y conteni-

dos del área de Educación artística, en el curso primero, y 2) los niveles de logro que consigue el alumnado al final del periodo de instrucción en dos asignaturas de su itinerario de especialización del curso cuarto basándonos en las pruebas aplicadas, en los trabajos de los alumnos y en las entrevistas realizadas.

Varios trabajos han demostrado que el conocimiento de las percepciones de los alumnos y de su pensamiento ayudan a conocer los procesos de aprendizaje, el efecto de la enseñanza sobre el estudiantado, la comprensión y la adquisición de sus conocimientos (Wittrock, 1990). Por eso, nos hemos basado en el paradigma del pensamiento del alumno para la primera parte de este estudio.

Conviene aclarar que se eligió la asignatura de Educación artística porque es la especialidad de uno de los autores de este trabajo y, además, tuvo la oportunidad de impartir dicha asignatura durante 2012 y 2013 en el grupo de la titulación bilingüe.

Aunque para conocer mejor las diferencias entre el colectivo de la titulación monolingüe y la bilingüe con metodología de tipo AICLE conviene también explorar las percepciones del estudiantado sobre otras asignaturas y compararlas con el rendimiento académico que desarrollan, esta ampliación del estudio no ha sido posible realizarla en este periodo de tiempo, pero se está llevando a cabo a través de otra investigación de la que informaremos en una segunda fase.

### **Preguntas de investigación y variables implicadas**

Pretendemos dar respuesta a las siguientes preguntas de investigación:

- 1) ¿Qué percepción tiene el alumnado de la titulación monolingüe y bilingüe del grado en maestro de Educación primaria sobre su aprendizaje en relación con las competencias profesionales, los objetivos, contenidos, la aplicación de la metodología y evaluación de la materia Enseñanza y aprendizaje de las artes visuales? ¿Qué aspectos valoran los estudiantes en mayor y menor grado?
- 2) ¿Qué problemas se le plantea al alumnado de la titulación monolingüe y bilingüe del grado con el programa docente de dicha asignatura, a la hora de: adquirir las competencias generales, conseguir los objetivos formativos esperables, aprender los contenidos del temario, trabajar

de acuerdo con la metodología y las técnicas didácticas empleadas en clase, aplicar los criterios e instrumentos de evaluación y usar la bibliografía recomendada?

- 3) ¿Qué alumnos del grado consiguen mejor rendimiento y preparación en las asignaturas de la titulación y, de forma específica, en las asignaturas de Didáctica de la lengua inglesa y Competencia comunicativa (inglés): los que han seguido un programa de formación monolingüe o bilingüe con metodología AICLE?

Para contestar las dos primeras preguntas que hemos formulado, se han controlado, de manera cuantitativa y aplicando una escala de 1 a 5 puntos, las 39 variables que se indican en la Guía docente de la asignatura Enseñanza y aprendizaje de las artes visuales mediante la aplicación del cuestionario que se incluye en el anexo 1. Dichas variables están agrupadas en seis bloques:

- *Competencias generales* desarrolladas tras el periodo de instrucción (v1-v4).
- *Objetivos formativos* esperables tras el periodo de instrucción (v5-v16).
- *Contenidos del temario* (v21-v25).
- *Aspectos metodológicos* y técnicas didácticas de clase (v26-v31).
- *Criterios de evaluación* de mayor utilidad para medir la consecución de los objetivos y competencias (v32-v35).
- *Instrumentos de evaluación* de mayor utilidad (v36-v39).

Los alumnos también matizaron la puntuación asignada a las variables que integran los seis bloques anteriores añadiendo comentarios donde han resaltado los aspectos positivos y negativos que han detectado en el desarrollo de las clases y los problemas que han experimentado. Esta dimensión cualitativa de la investigación ha incluido también comentarios en relación con la bibliografía y recursos didácticos utilizados para la impartición de la Guía docente de la asignatura.

Para contestar la tercera cuestión, controlamos el rendimiento en la asignatura Competencia comunicativa (inglés) a través de un test que incluía: *a)* ítems de comprensión oral, *b)* competencia lingüística y *c)* expresión escrita. Finalmente, se evaluó la competencia del alumnado

para enseñar inglés como segunda lengua centrándonos en la asignatura Didáctica de la lengua inglesa, que se evaluó mediante: *a)* un test de opción múltiple sobre los contenidos del programa, *b)* varias tareas prácticas realizadas a lo largo del curso en seminarios, y *c)* la elaboración de una unidad didáctica. Los componentes de cada test se detallan en el siguiente apartado, que describe los instrumentos utilizados para la obtención de los datos.

### **Muestra**

El estudio que presentamos se ha llevado a cabo con un total de 265 alumnos del grado de maestro de Educación primaria de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada. Como se indica en el cuadro 1, los 156 alumnos de la titulación monolingüe, aunque habían cursado la asignatura de inglés en la educación secundaria, habían recibido su programa de cuatro años de enseñanza universitaria en la lengua materna (español). Por otra parte, hemos empleado una muestra de 109 alumnos, que han seguido el 50% de la titulación (120 créditos de un total de 240) en lengua inglesa con metodología AICLE (además de las clases de inglés que recibieron a lo largo de la enseñanza secundaria) y que llamamos bilingües. Las asignaturas cursadas en inglés con metodología AICLE fueron: Sociology of Education, Mathematics, Bases in Primary Education, Teaching and Learning of Visual Arts, Didactics: Teaching Theory and Practice, Attention to Diversity in Primary Education, Schools Organization Educational Psychology, Learning Disabilities, Teaching English as a Foreign Language, Teaching and Learning Mathematics in Primary Education.

Los sujetos de la titulación monolingüe se eligieron al azar entre los 11 grupos del grado y estos datos se contrastaron con los del grupo bilingüe que existía en la Facultad. En el caso de la muestra de alumnos bilingües, usamos el único curso que seguía los programas en lengua inglesa con metodología AICLE. Tanto el colectivo de la titulación monolingüe como el bilingüe siguieron el programa marcado por la Guía docente, con los mismos objetivos, contenidos y metodología, con la única diferencia de que, en la titulación monolingüe, las clases tuvieron lugar en español y en la bilingüe en inglés. Los datos de la muestra empleada en el estudio se resumen en el cuadro 1:

CUADRO 1

*Muestra de sujetos participantes en el estudio*

<b>Alumnos</b>	<b>2012</b>	<b>Años 2013</b>	<b>2014</b>	<b>Total</b>
Titulación monolingüe	51	52	53	156
Titulación bilingüe (AICLE)	43	46	20	109

**Instrumentos de recolección de datos**

Los datos sobre la percepción del alumnado acerca de las competencias desarrolladas en la asignatura Enseñanza y aprendizaje de las artes visuales se han obtenido mediante la aplicación del cuestionario que se encuentra en el anexo 1. Se trata de un cuestionario semiabierto, donde los encuestados pueden expresar sus opiniones y percepciones empleando una escala de tipo Likert (de 1 a 5 puntos), que permite cuantificar los datos obtenidos y, además, hay un espacio en cada bloque de variables para que expresen lo que piensan sobre cada grupo de factores. De esta manera, también incorporamos al diseño de investigación algunas ventajas de la metodología cualitativa.

La evaluación de la Competencia comunicativa (inglés) constaba de tres partes: 1) comprensión de textos breves previamente estudiados en clase (*listening comprehension*), 2) competencia lingüística en la lengua inglesa a nivel B2 del Marco Común Europeo con ejercicios de gramática y vocabulario, y 3) composición escrita sobre un tema a elegir entre dos. Además, para evaluar el nivel de producción oral, los alumnos leyeron un libro y hablaron de su contenido en inglés ante el profesor de la asignatura durante unos 5 o 6 minutos.

El rendimiento de la asignatura Didáctica de la lengua inglesa se midió con tres pruebas: 1) de opción múltiple sobre los contenidos del programa, 2) realización de tareas prácticas a lo largo del curso en seminarios que implicaban aplicar los conceptos teóricos a situaciones de aula, y 3) programación de una unidad didáctica incluyendo las actividades de enseñanza-aprendizaje que debían realizar los escolares junto con los ma-

teriales y recursos que se utilizarían: imágenes, enlaces de videos, material visual de apoyo, etcétera.

La validez de contenido se ha logrado incorporando una muestra representativa de ítems que incluyen los aspectos que pretendemos medir en cada prueba y teniendo en cuenta la opinión de los miembros de los departamentos implicados.

### **Análisis de datos**

El análisis de datos y los cálculos estadísticos que hemos efectuado en este trabajo han sido llevados a cabo con el programa de estadística SPSS 17. Hemos calculado los estadísticos descriptivos básicos (media y desviación típica) y, posteriormente, hemos aplicado la T de *Student* para comprobar si las diferencias encontradas entre los colectivos monolingüe y bilingüe son significativas ( $p \leq 0,05$ ) o el test de Mann-Witney para aquellos casos en que la distribución de las puntuaciones no es paramétrica. Para comprobar la fiabilidad y consistencia interna del cuestionario empleado, hemos utilizado el alfa de Cronbach.

### **El programa docente de AICLE**

Como hemos visto, los 109 sujetos de la titulación bilingüe que participaron en este estudio cursaron la mitad de las materias del plan de estudios en inglés, 120 créditos de los 240 de la titulación. Además, realizaron el Prácticum (44 créditos en total) en centros bilingües. Los profesores que participaron en el programa bilingüe durante el curso 2011-12, 2012-13 y 2013-14 tenían un nivel de inglés equivalente o superior al B2 del Marco Común Europeo.

El objetivo principal de la Facultad, con esta propuesta, es ofrecer a los graduados de Primaria una formación que dé respuesta a una demanda social de conocimientos de lenguas extranjeras que permita una mayor competitividad de los egresados en un mundo cada más globalizado y donde el conocimiento de lenguas es requisito indispensable. Además, se cumple con las regulaciones de las directrices europeas para la reforma de la educación superior, que insisten en la necesidad de implementar programas que incluyan la docencia de materias en una lengua extranjera.

Una vez presentado, en líneas generales, el programa de educación bilingüe que se está aplicando en la Facultad durante cuatro cursos académicos, daremos a conocer los resultados del estudio de casos.

## Resultados

Antes de analizar las puntuaciones que hemos obtenido en las variables del cuestionario y en los tests, conviene tener en cuenta que la fiabilidad de las puntuaciones ha sido alta tanto en el colectivo monolingüe como en el bilingüe en las tres asignaturas evaluadas, ya que hemos obtenido un valor Alfa de 0.91 y 0.93, respectivamente en el cuestionario sobre la asignatura Enseñanza y aprendizaje de las artes visuales, 0.83 y 0.85 en el test global de Competencia comunicativa (inglés) y 0.78 y 0.75 en el de Didáctica de la lengua inglesa.

### Los elementos más valorados de la Guía docente de Enseñanza y aprendizaje de las artes visuales y plásticas

#### Competencias generales

La competencia que los alumnos creen que han conseguido en mayor grado, tanto los monolingües ( $m=3.40$ ) como los bilingües ( $m=3.76$ ), ha sido la C4: “Adquirir recursos para fomentar la participación en actividades artísticas”, en ambos casos con una puntuación media muy similar. Sin embargo, los dos colectivos reconocen que les falta un conocimiento adecuado del currículo de educación artística para impartir las enseñanzas de esta materia en la primaria. Además, ponen de manifiesto la dificultad de comprender el ámbito profesional de algunas competencias, por su vaguedad y abstracción en el enunciado, y de conseguirlas en los términos que marca la Guía docente (Madrid, 2014).

#### Objetivos esperables

En relación con los objetivos conseguidos después de aplicar la Guía docente, tanto los alumnos monolingües como los bilingües coinciden en que han conseguido en mayor grado el objetivo 6: “Conocer las técnicas y materiales artísticos contemporáneos”. Sin embargo los monolingües se sienten menos capacitados para reflexionar y verbalizar sobre los problemas del arte (objetivo 13).

En el caso de los bilingües, las puntuaciones asignadas a los objetivos son bastante altas y superan a las de los monolingües. Por tanto, es obvio pensar que el hecho de recibir el programa en una lengua extranjera no disminuye la percepción que tiene el alumnado sobre el grado de consecución de los objetivos de la asignatura, sino que puede ocurrir lo contrario, es decir, que sea incluso más alta. Esa percepción depende también de las

características personales y didácticas del profesor que imparte la asignatura, que son fundamentales y constituyen una variable independiente adicional, que también ejerce una gran influencia en la percepción del estudiantado (Madrid, 2004).

Los resultados obtenidos en este estudio demuestran que si las características personales y didácticas del profesorado son satisfactorias, como ha ocurrido en nuestro caso, el hecho de impartir la titulación en una lengua extranjera no solo no repercute negativamente en la percepción del alumnado sobre su formación, sino que puede ser incluso mayor que en el caso de la enseñanza monolingüe. Semejantes resultados han sido obtenidos en otros estudios realizados en los niveles de educación primaria y secundaria (Pérez Cañado, 2011; Madrid y Hughes, 2011). Ahora bien, como hemos indicado anteriormente, estas opiniones necesitan ser contrastadas con los resultados de pruebas de rendimiento que demuestren si los que siguen la titulación bilingüe superan realmente a los de la titulación monolingüe.

#### Contenidos del temario

Las puntuaciones de los alumnos de la titulación monolingüe y bilingüe sobre el aprendizaje de los contenidos del programa de la asignatura Enseñanza y aprendizaje de las artes visuales son muy parecidas y no destaca ningún bloque temático sobre otro. Como veremos en el apartado siguiente, no hay diferencias significativas en relación con este grupo de variables. En opinión del alumnado, el aprendizaje de los contenidos del programa se produce en el mismo grado en las clases que se imparten en español y en las que se dan en inglés. Este fenómeno resulta sorprendente y demuestra que la impartición de los contenidos en una L2 no ha ido en detrimento de la formación del alumnado, sino que éste percibe que consigue los mismos resultados en ambos contextos.

#### Aspectos metodológicos y técnicas didácticas

En este grupo de variables hay mayores diferencias y, algunas de ellas, como veremos después, son significativas. Tanto los estudiantes de la titulación monolingüe como los de la bilingüe valoran en mayor grado el “uso de diapositivas con *powerpoint*” y “el estudio y trabajo en grupo”. Las mayores diferencias han sido encontradas en la alta valoración del “uso del portafolio” en el grupo bilingüe ( $m=3.92$ ) frente a una mucho menor en el grupo monolingüe ( $m=2.72$ ). Estas diferencias, son significativas y se deben a

que el grupo bilingüe siguió el portafolio como método de evaluación a lo largo del curso, sin embargo el monolingüe no lo usó y por tanto valoró su utilidad desde un punto de vista teórico, pero no vivencial. Aunque la Guía docente establece los mismos instrumentos de evaluación para todos los grupos de la misma asignatura, siempre hay un margen de libertad para que el profesorado ponga mayor o menor énfasis en las técnicas que considere más adecuadas.

#### **Criterios e instrumentos de evaluación de mayor utilidad**

Los instrumentos de evaluación que valoraron más los alumnos de la titulación monolingüe son “los trabajos realizados individualmente o en equipo” y “la asistencia a clase: seminarios, conferencias y tutorías” y lo que menos valoran al igual que los bilingües son “las presentaciones orales”. Los bilingües coinciden con los monolingües en darle una alta valoración a la asistencia a clase como criterio de evaluación, pero enfatizan de manera significativa la importancia del portafolio como instrumento de evaluación por las razones aludidas anteriormente.

#### **Problemas detectados por los alumnos en la impartición de los contenidos**

Una queja muy generalizada, tanto en el colectivo de la titulación monolingüe como en el bilingüe, es que no se desarrollen en mayor grado las competencias relacionadas con el mundo del trabajo. Varios alumnos critican el hecho de no haber aprendido a programar y preparar unidades didácticas de educación artística y el no haber conocido mejor el currículo de primaria. Sin embargo, piensan que se le ha dado demasiada importancia a la teoría. Como podemos ver, este desconocimiento del currículo de primaria suele ser una de las deficiencias y de las limitaciones que caracteriza la formación del profesorado generalista en España y, lamentablemente, no ocurre solo en el área de Educación artística, sino en todas las demás. Tanto los alumnos del colectivo monolingüe como del bilingüe se quejaron de que las clases eran excesivamente teóricas, los programas demasiado densos y no daba tiempo de impartirlos.

Tanto los monolingües como los bilingües reconocen que no hay tiempo para conseguir los objetivos que marca la Guía docente porque son muy ambiciosos y extensos. En el colectivo de la titulación bilingüe, aunque en general agradecen la atención prestada al trabajo en equipo, hay quien

manifiesta reticencias respecto del funcionamiento del trabajo grupal porque muchos alumnos no están preparados para ello y surgen problemas a la hora de funcionar. Este alumnado echa en falta más trabajo individual. Algunos estudiantes reclaman que el profesorado tenga más en cuenta la dedicación, la asistencia y el esfuerzo, dejando en segundo plano la aptitud para el arte (Madrid Manrique y Madrid Fernández, 2014).

Ciertos alumnos de la titulación bilingüe, aunque suelen tener un nivel de inglés B1, de acuerdo con el Marco Común Europeo para las Lenguas, encuentran algunas dificultades a la hora de seguir las clases impartidas en lengua inglesa durante los dos primeros meses del curso, sobre todo en la comprensión del vocabulario técnico de las asignaturas. Posteriormente, esos problemas van desapareciendo. No obstante, una buena parte del alumnado cree que esas dificultades dependen de la capacidad del profesorado para adaptar sus enseñanzas al nivel cognitivo y lingüístico de los estudiantes.

### **El rendimiento académico de los alumnos monolingües y bilingües**

De acuerdo con el informe anual de la Facultad de Educación, presentado al profesorado en la Junta del Centro, el rendimiento académico en las asignaturas de la titulación de los colectivos monolingüe y bilingüe fue muy similar, a pesar de que los segundos siguieron el programa de instrucción en lengua inglesa. En el caso de los grupos monolingües del grado de primaria, la tasa de éxito, es decir el porcentaje de aprobados entre los presentados al examen, fue de 96.5%. En el caso del colectivo bilingüe fue de 92% en el curso 2011-12 y de 94.5% en el curso 2012-13.

#### **Rendimiento académico en la signatura**

##### **“Competencia comunicativa (inglés)”**

Los resultados obtenidos en la asignatura Competencia comunicativa (inglés), en el curso 2014-15 se resumen en el cuadro 2. Puede observarse que el nivel global de competencia comunicativa con la lengua inglesa de los bilingües es mayor que el de los monolingües ( $m=6.2$  en una escala de 0 a 7 puntos). Lo cual es obvio si se tiene en cuenta que recibieron 50% de la instrucción universitaria en inglés mientras que los monolingües la recibieron en español. Lo mismo ocurre en los tres componentes del test y en la presentación oral del contenido del libro que leyeron.

CUADRO 2

*Estadísticos básicos obtenidos en la asignatura “Competencia comunicativa (inglés)”*

	Monolingües = 53		Bilingües = 20		Diferencias entre monolingües y bilingües (Mann-Witney Test)	
	Media	Des. típ.	Media	Des. típ.	Z	Sig.
Test global (de 0 a 7 puntos)	5.47	.88	6.20	.59	-3.053	.00
<i>Listening</i> (de 0 a 2,33)	1.63	.50	2.10	.27	-3.448	.00
<i>Grammar and vocabulary</i> (de 0 a 2,33)	2	.21	2.11	.21	-1.780	.00
<i>Writing</i> (de 0 a 2,33)	1.85	.27	2.02	.15	-2.163	.05
<i>Book</i> (de 0 a 2)	1.74	.22	1.93	.13	-3.287	.03

**Rendimiento académico en la asignatura “Didáctica de la lengua inglesa”**

Como puede apreciarse en el cuadro 3, los valores medios de los bilingües superan a los de los monolingües en varias pruebas, aunque, como veremos después, dichas diferencias no son significativas en el test global sobre los contenidos del programa de la asignatura.

CUADRO 3

*Estadísticos básicos obtenidos en la asignatura “Didáctica de la lengua inglesa”*

	Monolingües = 53		Bilingües = 20		Diferencias entre monolingües y bilingües (Mann-Witney Test)	
	Media	Des. típ.	Media	Des. típ.	Z	Sig.
Test global (de 0 a 5)	4.39	.34	4.55	.25	-1.723	0.08
<i>Tasks</i> (de 0 a 3)	2.55	.53	2.73	.28	-1.951	0.05
<i>Teaching unit</i> (de 0 a 2)	1.64	.21	1.77	.18	-2.149	0.03

### Diferencias significativas entre los sujetos de los grupos de la titulación monolingüe y bilingüe

En el conjunto de las 39 variables relativas a la Guía docente de enseñanza y aprendizaje de las artes visuales y plásticas, hemos encontrado diferencias significativas entre monolingües y bilingües en 9 variables, como se puede apreciar en el cuadro 4. En los demás casos, no hay diferencias significativas entre los dos colectivos.

CUADRO 4

*Diferencias significativas entre monolingües y bilingües en “Enseñanza y aprendizaje de las artes visuales y plásticas”*

Variables	t	Sig.
(Competencias2). Comprender los principios que contribuyen a la formación personal	3.35	.00
(Objetivos8). Mostrarse sensible ante los mensajes estéticos y visuales; valorar las obras de arte	3.35	.00
(Objetivos13). Reflexionar y verbalizar sobre los problemas del arte	4.86	.00
(Objetivos16). Relacionar el hecho artístico y sus agentes sociales	3.03	.00
(Metodología1). Sesiones teóricas con enseñanza frontal	3.89	.00
(Metodología2). Uso de <i>Powerpoint</i>	3.75	.00
(Metodología6). Uso del portafolio en clase	6.79	.00
(Evaluación1). Pruebas escritas	2.82	.00
(Evaluación4). Evaluar mediante portafolios, informes y diarios	3.50	.00

En todos los casos, los bilingües perciben que han conseguido en mayor grado que los monolingües los aspectos que se indican en el cuadro 4.

En los resultados de la asignatura Competencia comunicativa (inglés), hemos encontrado diferencias significativas, a favor de los bilingües, en todos los componentes de la evaluación, tanto en el test global como en cada una de sus partes (*listening comprehension, grammar and vocabulary and writing*).

Lo mismo ha ocurrido en la presentación oral del libro leído (ver cuadro 2). Estos resultados son obvios si tenemos en cuenta que el grupo bilingüe ha recibido el 50% de la instrucción universitaria en inglés y ha desarrollado la competencia comunicativa en dicha lengua en mayor grado que los que recibieron la instrucción en la lengua materna (español).

En la asignatura Didáctica de la lengua inglesa, también existen diferencias significativas a favor de los bilingües en dos componentes de la evaluación (tareas prácticas de los seminarios y elaboración de la unidad didáctica), pero no en el test de opción múltiple sobre los diez temas del programa (ver cuadro 3).

### **Conclusiones**

Teniendo en cuenta los resultados obtenidos, podemos concluir lo siguiente:

#### **Pregunta 1: ¿Qué percepción tiene el alumnado de la titulación monolingüe y bilingüe sobre el aprendizaje en la asignatura de educación artística?**

Los resultados del estudio nos demuestran que la percepción de los monolingües sobre el grado de consecución de las competencias profesionales de educación artística es menor que la expresada por los bilingües. Resulta sorprendente que las puntuaciones de los bilingües superen, de forma significativa, a la de los monolingües en nueve variables (cuadro 4).

También se demuestra que los alumnos del grupo bilingüe, a pesar de haber experimentado un contexto de instrucción complejo y difícil de seguir, en ocasiones, no han encontrado más dificultades que los del colectivo monolingüe por el hecho de haber seguido el programa de enseñanza en inglés, sino que las dificultades encontradas se deben a otras circunstancias: la forma de trabajar del profesor de la asignatura, poco tiempo empleado, etcétera.

Los bilingües también manifiestan que han conseguido los objetivos que marca la asignatura en mayor grado que los monolingües. Por tanto, el hecho de recibir el programa en inglés no disminuye la percepción que tiene el alumnado sobre el grado de consecución de los objetivos formativos, sino que puede ocurrir lo contrario si se imparte el programa con una metodología adecuada.

No hemos encontrado diferencias significativas en relación con el aprendizaje de los contenidos del programa. En opinión del alumnado, éste

ocurre en el mismo grado tanto en las clases que se imparten en español como en las que se dan en inglés.

Los bilingües superaron a los monolingües en la valoración concedida a las sesiones teóricas con enseñanza frontal, al *powerpoint* y al uso del portafolio en clase. Tanto unos como otros agradecen siempre el enfoque práctico de las asignaturas, la variedad de actividades y las técnicas motivadoras que propician un aprendizaje ameno, divertido y sin esfuerzo.

Los bilingües coinciden con los monolingües en la importancia que le dan a la asistencia a clase como criterio de evaluación, pero muestran mayor grado de satisfacción con el portafolio como instrumento de evaluación. Tanto unos como otros valoran positivamente que las actividades prácticas y la evaluación continua cuenten más que la nota del examen.

#### **Pregunta 2. ¿Qué problemas ha experimentado el alumnado de la titulación monolingüe y bilingüe en los procesos de enseñanza y aprendizaje?**

Tanto los alumnos de la titulación monolingüe como los que han seguido una metodología de tipo AICLE echan en falta una mayor conexión entre los contenidos del programa docente y el currículo de educación primaria, pues cuando finalizan sus estudios, los egresados no se sienten preparados para dar clase.

Además, se quejan de la densidad de los programas y de que no da tiempo de cubrir los objetivos y contenidos que proponen las guías docentes y ni de desarrollar las competencias profesionales que necesitan para ejercer en educación primaria.

Algunos estudiantes de la titulación bilingüe encuentran dificultades para seguir las clases en inglés durante los dos primeros meses del curso; después, las superan y pueden seguirlas sin problema.

#### **Pregunta 3: ¿Hay diferencias en el rendimiento del alumnado de la titulación monolingüe y bilingüe**

El rendimiento general del colectivo monolingüe y bilingüe es muy similar y se sitúa en el intervalo de 92-96% de alumnos que superan las asignaturas entre los presentados a las pruebas de evaluación. Los resultados de la asignatura Competencia comunicativa (inglés) demuestran que los bilingües superan a los monolingües en la comprensión oral del idioma, en los ejercicios gramaticales, en el uso del léxico y en la producción escrita

de textos y ensayos. Además, debido a que han recibido la instrucción universitaria en inglés y han realizado diversas actividades prácticas en dicha lengua, muestran mayor fluidez y soltura a la hora de tratar cualquier tema, ya sea oralmente o por escrito. En la evaluación del curso Didáctica de la lengua inglesa, los bilingües también superaron a los monolingües, obtuvieron mejores resultados en el test global de contenidos, realizaron las tareas escritas de aplicación de la teoría a la práctica de aula y la unidad didáctica con más profundidad, con mayor cohesión y coherencia y con menos errores lingüísticos.

### **Reflexión final**

Creemos que los resultados obtenidos en este estudio nos permiten concluir que el contexto de instrucción que propicia la metodología AICLE en las titulaciones universitarias genera un entorno de aprendizaje más en consonancia con los principios pedagógicos modernos que los programas tradicionales (Madrid y Pérez Cañado, 2012), pues puede contribuir a la modernización de la educación, promover la innovación educativa y potenciar una metodología más experiencial y centrada en el alumno.

Aunque el estudio de casos se ha realizado en la Universidad de Granada y solamente con tres asignaturas, creemos que una buena parte de las conclusiones obtenidas y de los problemas detectados (clases excesivamente teóricas, guías docentes demasiado extensas y poco realistas, poca atención a determinadas competencias profesionales que se relacionan con el mundo del trabajo, etcétera) son extensibles y aplicables a otras asignaturas y a otras universidades. Pensamos que las fortalezas y debilidades detectadas en estas tres asignaturas pueden servir de referencia para mejorar la docencia en otras materias de los planes de estudios.

Por otra parte, creemos que las fortalezas de la instrucción universitaria bilingüe que hemos dado a conocer en este estudio junto a otras ventajas que disfrutaban los estudiantes bilingües a la hora de buscar y encontrar empleo en nuestro mundo global deberían motivar a las autoridades educativas y al profesorado de otros países para poner en marcha programas de instrucción bilingües y mejorar los ya existentes. Muchas instituciones universitarias se han percatado de ello y están potenciando la docencia bilingüe ya sea en los estudios de grado y maestría o en posgrado a través de maestría.

ANEXO 1

*Cuestionario sobre el desarrollo de competencias, objetivos, contenidos, metodología y evaluación en el área de educación artística según la guía docente de la asignatura (grado de primaria)*

Asignatura: Enseñanza y aprendizaje de las artes visuales y plásticas

Grupo: bilingüe \_\_\_\_\_ monolingüe \_\_\_\_\_ Sexo: hombre \_\_\_\_\_ mujer \_\_\_\_\_

Después de haber seguido el programa de instrucción de la asignatura, indique con un número en qué grado cree que ha conseguido lo siguiente:

1 = muy bajo      2 = bajo      3 = medio      4 = alto      5 = muy alto

**EN RELACIÓN CON LAS COMPETENCIAS**

**GENERALES DESARROLLADAS TRAS EL PERIODO DE INSTRUCCIÓN**

- 1-C1. Conocer las áreas curriculares de la educación primaria, la relación interdisciplinar entre ellas, los criterios de evaluación y el cuerpo de conocimientos didácticos en torno a los procedimientos de enseñanza y aprendizaje respectivos \_\_\_\_\_
- 2-C2. Comprender los principios que contribuyen a la formación cultural, personal y social desde artes \_\_\_\_\_
- 3-C3. Conocer el currículo escolar de la educación artística \_\_\_\_\_
- 4-C4. Adquirir recursos para fomentar la participación a lo largo de la vida en actividades artísticas dentro y fuera de la escuela \_\_\_\_\_

Comentario en relación con la consecución de las **competencias generales** de la asignatura:

**EN RELACIÓN CON LOS OBJETIVOS FORMATIVOS ESPERABLES**

**TRAS EL PERIODO DE INSTRUCCIÓN**

- 5-O1. Valorar de forma crítica las diferentes teorías que a lo largo de la historia se han elaborado en torno a la educación artística \_\_\_\_\_
- 6-O2. Conocer las bases y principios psicopedagógicos y metodológicos de la Educación visual y plástica en la etapa de educación primaria \_\_\_\_\_
- 7-O3. Conocer los diferentes modelos de enseñanza de las artes visuales y plásticas y valorarlos como formas pedagógicas complementarias y ser capaz de aplicarlos para distintos objetivos de enseñanza \_\_\_\_\_
- 8-O4. Comprender y usar las formas y lenguajes artísticos como manifestaciones singulares de conocimiento y de expresión, entendiendo que el arte es un modo de conocimiento específico del mundo y de nuestra posición en él \_\_\_\_\_
- 9-O5. Conocer las técnicas y materiales artísticos clásicos, como el dibujo, la pintura, la escultura, la fotografía analógica, el grabado y la estampación, etc., y a partir de ellos realizar proyectos de creación artística personal o en grupo \_\_\_\_\_
- 10-O6. Conocer las técnicas y materiales artísticos contemporáneos, como el video, la fotografía digital, la televisión, el móvil, etc., y a partir de ellos realizar proyectos de creación artística personal o en grupo \_\_\_\_\_

- 11-O7. Desarrollar en el alumnado los conocimientos generales básicos relacionados con la Expresión visual y plástica, conocer los elementos fundamentales de las artes y las diferentes expresiones visuales y plásticas y sus didácticas para utilizarlos en el aula como herramientas de aprendizaje \_\_\_\_\_
- 12-O8. Mostrarse sensible ante los mensajes estéticos y visuales y disfrutar, valorar y criticar obras de arte e imágenes artísticas en general, con especial atención a las creaciones contemporáneas \_\_\_\_\_
- 13-O9. Usar los lenguajes visuales para enseñar, documentar, describir, construir relatos y narrativas que ayuden a desentrañar y comprender en profundidad la complejidad de la vida, así como utilizar las diferentes expresiones visuales y los diversos procedimientos expresivos plásticos como medios de representación y comunicación \_\_\_\_\_
- 14-O10. Despertar el interés por la educación plástica y visual facilitando la adquisición de habilidades personales que les permitan utilizarla como instrumento pedagógico y saber usarlo en el aula para favorecer el desarrollo integral del alumnado en educación primaria \_\_\_\_\_
- 15-O11. Desarrollar de forma adecuada los modelos propuestos por la legislación vigente y adaptarlos de forma eficaz a las diferentes situaciones educativas que puede encontrarse \_\_\_\_\_
- 16-O12. Potenciar las capacidades de análisis crítico y de planificación para integrar e interrelacionar los contenidos visuales con los del resto de materias de la especialidad desarrollando la capacidad de trabajar en un equipo interdisciplinar \_\_\_\_\_
- 17-O13. Reflexionar y verbalizar sobre los problemas del arte y las distintas soluciones aportadas por las culturas \_\_\_\_\_
- 18-O14. Valorar la observación del entorno como medio y estímulo para la representación y creación artística \_\_\_\_\_
- 19-O15. Elaborar de forma creativa unidades didácticas que desarrollen los contenidos, objetivos, metodologías y formas de evaluación en la Enseñanza y el aprendizaje de las artes visuales y plásticas \_\_\_\_\_
- 20-O16. Empezar iniciativas que relacionen el hecho artístico contemporáneo y sus agentes sociales actuales con el mundo \_\_\_\_\_

Comentario en relación con la consecución de los **objetivos formativos** de la asignatura:

#### EN RELACIÓN CON LOS CONTENIDOS DEL TEMARIO

En qué **grado** ha conseguido el aprendizaje de los **contenidos** de la asignatura:

- 21-T1. Teorías, historia, fundamentos y perspectivas críticas en educación artística: conceptos, definiciones, teorías acerca de la enseñanza y aprendizaje de las artes visuales; teorías y modelos educativos en educación artística; procesos de maduración en la percepción, creación, pensamiento estético, etc. \_\_\_\_\_
- 22-T2. La construcción material de símbolos visuales: las especialidades clásicas: dibujo, pintura, cerámica, escultura, textiles, grabado y estampación, diseño y arquitectura; los modelos contemporáneos de creación y los canales de difusión de imágenes visuales; compartir y transformar lo visual en la web. \_\_\_\_\_
- 23-T3. Los lenguajes artísticos de las artes visuales: la luz y el color en las artes visuales; conceptos, técnicas y procesos de creación artística con cuerpos tridimensionales; los símbolos y los significados de las imágenes visuales. Poética visual y creación artística \_\_\_\_\_

(CONTINÚA)

---

#### ANEXO 1 / CONTINUACIÓN

---

- 24-T4. La creación de imágenes visuales y la creación de culturas a través de lo visual y material: descripciones visuales, explicaciones visuales y demostraciones visuales; relatos, narraciones, historias, ideales y creencias visuales y materiales: Educación, diversión y goce estético \_\_\_\_\_
- 25-T5. Análisis y valoración crítica del diseño curricular y de los materiales curriculares de educación artística para la educación primaria: teorías curriculares y modelos de currículum para la educación artística; recursos y materiales didácticos; diseño de unidades didácticas: objetivos, contenidos, metodología y evaluación \_\_\_\_\_

Comentario en relación con el aprendizaje de los **contenidos** de la asignatura y con las dificultades encontradas a la hora de seguir las clases:

**Ahora indique en qué grado cree que los siguientes aspectos contribuyeron a la consecución de los objetivos y competencias de la enseñanza y aprendizaje de las artes visuales**

#### ASPECTOS METODOLÓGICOS Y TÉCNICAS DIDÁCTICAS

- 26-M1. Sesiones teóricas verbalizadas a base de enseñanza frontal \_\_\_\_\_
- 27-M2. Uso de diapositivas con *Powerpoint* \_\_\_\_\_
- 28-M3. Desarrollo de los seminarios con participación de los asistentes \_\_\_\_\_
- 29-M4. Estudio y trabajo en grupo \_\_\_\_\_
- 30-M5. Trabajo autónomo \_\_\_\_\_
- 31-M6. Uso del portafolio \_\_\_\_\_

Comentario en relación con la idoneidad de los **aspectos metodológicos** y las técnicas didácticas empleadas en la asignatura:

#### CRITERIOS DE EVALUACIÓN DE MAYOR UTILIDAD PARA MEDIR LA CONSECUCIÓN DE LOS OBJETIVOS Y COMPETENCIAS

- 32-CE1. Constatación del dominio de los contenidos teórico-prácticos \_\_\_\_\_
- 33-CE2. Valoración de los trabajos realizados individualmente o en equipo \_\_\_\_\_
- 34-CE3. Grado de implicación, participación y actitud del alumnado \_\_\_\_\_
- 35-CE4. Asistencia a clase: seminarios, conferencias, tutorías, etc. \_\_\_\_\_

Comentario en relación con los **criterios de evaluación** de mayor utilidad:

#### INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN DE MAYOR UTILIDAD

- 36-IE1. Pruebas escritas (actividades, tareas) \_\_\_\_\_
- 37-IE2. Presentaciones orales \_\_\_\_\_
- 39-IE4. Portafolios, informes, diarios \_\_\_\_\_

Comentario en relación con los **instrumentos de evaluación** de mayor utilidad:

**Especifique la bibliografía** y los recursos didácticos que le han resultado de mayor utilidad para el desarrollo de las competencias y el aprendizaje de los contenidos temáticos:

Comentario en relación con la **bibliografía** y recursos didácticos utilizados:

---

## Referencias

- Ausubel, David (1968). *Educational Psychology: A Cognitive View*, Nueva York: Holt, Rinehart and Winston.
- Bell, Beverley y Gilbert, John (1995). *Teacher Development: a Model from Science Education*, Londres: Falmer Press.
- Brinton, Donna; Wesche, Marjorie y Snow, Marguerite Ann (1989). *Content-based Second Language Instruction*, Boston: Heinle and Heinle Publishers.
- Coyle, Do (2002). "Relevance of CLIL to the European commission's language learning objectives", en D. Marsh (ed.), *CLIL/EMILE-The European Dimension Actions, Trends and Foresight Potential*, Estrasburgo: Public Services Contract DG EAC: European Commission, pp. 27-28.
- Coyle, Do (2005). *Developing CLIL: Towards a Theory of Practice*, APAC Monograph 6, Barcelona: APAC.
- Coyle, Do (2006). "Content and language integrated learning: Motivating learners and teachers", *Journal Scottish Languages Review*, vol. 13, pp. 1-18. Disponible en: [http://www.bayern-bilingual.de/realschule/userfiles/Bilingual\\_konkret/SLR13\\_Coyle.pdf](http://www.bayern-bilingual.de/realschule/userfiles/Bilingual_konkret/SLR13_Coyle.pdf)
- Coyle, Do (2007). "Content and language integrated learning: Towards a connected research agenda for CLIL pedagogies", *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, vol. 10, núm. 5, pp. 543-62.
- Coyle, Do; Hood, Philip y Marsh, David (2010). *CLIL. Content and language integrated learning*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Gierlinger, Erwin (2012). "The CALM model". Disponible en: <http://clilingmesoftly.wordpress.com/clil-models-3/the-calm-clil-model-gierlinger/>
- Goodman, Kenneth (1972). "Reading: A psycholinguistic guessing game", en L. Harris y C. Smith (eds.), *Individualizing Reading Instruction: A Reader*, Nueva York: Holt, Rinehart and Winston, pp. 126-135.
- Krashen, Stephen (1985). *The input hypothesis: Issues and implications*, Londres: Longman.
- Krashen, Stephen (1988). *Second Language Acquisition and Second Language Learning*, Hertfordshire: Prentice Hall Internations.
- Krueger, Merle y Ryan, Frank (eds.) (1993). *Language and Content: Discipline and Content-based Approaches to Language Study*, Lexinton, MA: DC. Heath.
- Lasagabaster, David y Ruiz de Zarobe, Yolanda (2010). "Ways forward in CLIL: Provision issues and future planning", en D. Lasagabaster, D. y Y. Ruiz de Zarobe (eds.), *CLIL in Spain: Implementation, results and teacher training*, Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing, pp. 278-95.
- Lorenzo, Francisco; Trujillo, Fernando y Vez, José Manuel (2011). *Educación bilingüe: integración de contenidos y segundas lenguas*, Madrid: Síntesis.
- Madrid, Daniel (2004). *Importancia de las características individuales del profesorado en los procesos de enseñanza y aprendizaje de las lenguas extranjeras*, Granada: Editorial Universidad de Granada.
- Madrid, Daniel (2014). "The new competency-based foreign language teacher education in the European context", en M. L. Pérez Cañado y J. Ráez Padilla (eds.), *Digital*

- Competence Development in Higher Education. An International Perspective*, Frankfurt-am-Main: Peter Lang, pp. 19-35.
- Madrid Manrique, Marta y Madrid Fernández, Daniel (2014). *La formación inicial del profesorado para la educación bilingüe*, Granada: Editorial Universidad de Granada.
- Madrid, Daniel y Hughes, Stephen (eds.) (2011). *Studies in bilingual education*, Frankfurt-am-Main: Peter Lang.
- Madrid, Daniel y García Sánchez, E. (2001). "Content-based Second Language Teaching", en E. García Sánchez, (ed.), *Present and Future Trends in TEFL*, Almería: Universidad de Almería: Secretariado de publicaciones, pp. 101-134.
- Madrid, Daniel y Pérez Cañado, María Luisa (2012). "CLIL Teacher training", en J. de D. Martínez Agudo (ed.), *Teaching and Learning English through Bilingual Education*, New Castle upon Tyne: Cambridge Scholars, pp. 181-121.
- Martínez Agudo, Juan de Dios (2012). *Teaching and learning English through bilingual education*, Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars.
- Marsh, David (ed.) (2002). *CLIL/EMILE. The European dimension. Actions, trends, and foresight potential*, Jyvä skylä: University of Jyvä skylä.
- Marsh, David (2006). *English as medium of instruction in the new global linguistic order: Global characteristics, local consequences*, Finland: UNICOM, Continuing Education Centre, University of Jyvä skylä. Disponible en <http://www.metsmac.org./2007/proceedings/2006/Marsh-D-METSMaC-2006.pdf>
- Mehisto, Peter; Marsh, David y Frigols, María Jesús (2008). *Uncovering CLIL. Content and language integrated learning in bilingual and multilingual education*, Oxford: MacMillan.
- Meyer, Oliver (2010). "Towards quality CLIL: successful planning and teaching strategies", *Pulso Revista de Educación*, núm. 33, pp.11-29.
- O'Malley, Michael y Chamot, Anna (1990). *Learning Strategies in Second Language Acquisition*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Pérez Cañado, Marisa (2011). "CLIL research in Europe: past, present, and future", *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, DOI:10.1080/13670050.2011.630064. Disponible en: <http://dx.doi.org/10.1080/13670050.2011.630064>
- Ramos García, Ana María (2011). "The cultural knowledge of monolingual and bilingual students", en D. Madrid y S. Hughes (eds.), *Studies in Bilingual Education*, Frankfurt-am-Main: Peter Lang, pp. 223-228.
- Ramos García, Ana María (2013). "Higher Education Bilingual Programmes in Spain", *Porta Linguarum*, núm. 19, pp. 101-111.
- Ramos García, Ana María; Ortega Martín, José Luis y Madrid, Daniel (2011). "Bilingualism and competence in the mother tongue", en D. Madrid y S. Hughes (eds.), *Studies in Bilingual Education*, Frankfurt-am-Main: Peter Lang, pp. 135-56.
- Smith, Frank (1971). *Understanding Reading*, Nueva York: Rinehart and Winston.
- Snow, Marguerite Ann y Brinton, Donna (eds.) (1997). *The content-based classroom: Perspectives on integrating language and content*, Nueva York: Longman.
- Snow, Marguerite Ann (1998). "Trends and issues in content-based instruction", *Annual Review of Applied Linguistics*, vol. 18, pp. 243-267.

- Stern, H. H. (1992). *Issues and Options in Language Teaching*, Oxford: OUP.
- Swain, Merrill y Lapkin, Sharon (1982). *Evaluating Bilingual Education: A Canadian Case Study*, Clevedon, Avon: Multilingual Matters.
- Vez, José Manuel; Guillén, Carmen y Alario, Carmen (2002). *Didáctica de la lengua extranjera en la educación infantil y primaria*, Madrid: Síntesis.
- Villoria, Javier; Hughes, Stephen y Madrid, Daniel (2011). "Learning English through English", en D. Madrid, D. y S. Hughes (eds.), *Studies in Bilingual Education*, Frankfurt-am-Main: Peter Lang, pp. 157-94.
- Williams, Marion y Burden, Robert (1997). *Psychology for Language Teachers: a Social Constructivist Approach*, Cambridge: CUP.
- Wittrock, M. C. (1990). *La investigación de la enseñanza, III. Profesores y alumnos*, México, DF: Paidós.
- Wolff, Dieter (1997). "Content-based bilingual education or using foreign languages as working languages in the classroom", en D. Marsh, B. Marsland y T. Nikula, (eds.), *Aspects of Implementing Plurilingual Education: Seminar and field notes*, Research and Field Reports: 29, Jyväskylä: University Jyväskylä, pp. 51-64.

**Artículo recibido:** 4 de febrero de 2015

**Dictaminado:** 14 de abril de 2015

**Segunda versión:** 16 de abril de 2015

**Aceptado:** 19 de abril de 2015