

número 42





Director

Josep Ballester (Universitat de València)

Secretaría de Redacción

Anna Devís (Universitat de València)

Noelia Ibarra (Universitat de València)

Consejo de Redacción

Gustavo Bombini (U. N. de La Plata)

Antonio Díez (Universitat d'Alacant)

Antonio García (Universidad de Málaga)

Pedro Guerrero (Universidad de Murcia)

Francisco Gutiérrez (Universidad de Jaén)

Peter Hunt (University of Wales, Cardiff)

Rafael Jiménez (Universidad de Cádiz)

Jean Verrier (Université Paris VIII)

Ricardo Viñalet (Universidad de La Habana)

Comité Científico

Consol Aguilar (Universitat Jaume I)

Teodoro Álvarez (Universidad Complutense de Madrid)

Pedro Cerrillo (Universidad de Castilla-La Mancha)

Pilar Couto (Universidade da Coruña)

Arturo Delgado (Universidad de Las Palmas)

Clara Ferrao (Universidade de Aveiro)

Carmen Guillén (Universidad de Valladolid)

Estelle Irizarry (Georgetown University)

Gabriel Janer (Universitat de les Illes Balears)

Juan Luis Luengo (Universidad de Córdoba)

Daniel Madrid (Universidad de Granada)

Aurora Marco (Universidade de Santiago de Compostela)

Roderick McGillis (University of Calgary)

Antonio Mendoza (Universitat de Barcelona)

Pascuala Morote (Universitat de València)

Christian Puren (Université Jean Monnet-Sant-Etienne)

Alfredo Rodríguez (Universidade da Coruña)

Celia Romea (Universitat de Barcelona)

José Romera (Universidad Nacional a Distancia)

Peter J. Slagter (Universiteit Utrecht)

Rosa Tabernero (Universidad de Zaragoza)

Isabel Tejerina (Universidad de Cantabria)

Edición

SEDLL (Sociedad Española de Didáctica de la Lengua y la Literatura)

Editorial Graó de IRIF, S.L.

C/ Hurtado, 29

08022 Barcelona

Tel.: 934 080 464 / Fax: 933 524 337

revista@graó.com

Colaboran

SEDLL y las universidades de Alacant, Almería, Autònoma de Barcelona, Barcelona, Burgos, Cádiz, Complutense de Madrid, Granada, Huelva, Jaén, A Coruña, Málaga, Murcia, Sevilla, Valencia, Valladolid y Zaragoza.

Diseño gráfico

Enric Solbes

Maquetación

Albert López

Imprime

Publidisa

ISSN: 1133-4770

D.L.: B-42533-2010

PVP ejemplar suelto: 15,00 €

Suscripciones (dos números anuales):

España 30,00 € / Europa 43,00 € / USA 53,00 \$

LENGUAJE Y TEXTOS figura en diferentes bases de datos, catálogos y portales de difusión de la producción científica de reconocido prestigio, tanto nacionales como internacionales. Entre otras, aparece en ULRICH'S, MLA, RESH, ISOC (CSIC), DICE, CARHUS Plus+ 2014, CIRC, MIAR, DIALNET, DULCINEA, IN-RECS, REDINED y LATINDEX.



Sumario

Sección monográfica

- 5 **Presentación: La didáctica de la literatura en la enseñanza de ELE**
Xaquín Núñez Sabarís
- 9 **El tratamiento de los contenidos culturales en el *Plan curricular del Instituto Cervantes***
Álvaro García Santa-Cecilia
- 21 **La literatura en el contexto del aprendizaje de lenguas extranjeras. Reflexiones sobre una propuesta de complemento del MCER**
Orlando Grossegese
- 33 **Estados Unidos (1914-1936): redes internacionales de la cultura, enseñanza del español, historia de la literatura y antologías**
Rosario Mascato Rey
- 45 **Los manuales de literatura en la enseñanza de ELE. Corpus, descripción y valoración**
Rocío Santamaría Martínez
- 59 **Dossier bibliográfico: Bibliografía especializada en la literatura y su enseñanza y uso en el ámbito de ELE**
Rocío Santamaría Martínez



Sumario

Propuestas de trabajo y experiencias de aula

- 71 **La hora de lectura: un espacio para mejorar la comprensión lectora y el hábito lector**
Jordi González Batlle
- 79 **Uso de correo electrónico y Skype para la corrección recíproca en intercambios *e-tándem***
Dory Elizabeth Niño López, Elisabet Areizaga Orube
- 87 **Mejora de la calidad en los procesos de alfabetización del alumnado sordo: una investigación como estrategia de formación permanente en un centro escolar**
Rafaela Gutiérrez Cáceres, M.^a Gloria Ramos Ortíz

Estudios e investigaciones

- 97 **Segmentation and regrouping of sentences**
Josep Roderic Guzmán
- 107 **Instrumentos para la observación sistemática de la lengua en aulas bilingües de primaria**
María Ángeles Martín del Pozo
- 117 **Las herramientas 2.0 en la escritura académica: buscadores y diccionarios**
Montserrat Casanovas Catalá y Juan Francisco Campos Menchón

Instrumentos para la observación sistemática de la lengua en aulas bilingües de primaria

María Ángeles Martín del Pozo | Universidad de Valladolid

La práctica del AICLE se ha extendido con mayor velocidad que las herramientas para la formación del profesorado. Por ello se requieren instrumentos que faciliten la tarea docente así como la reflexión sobre ella. Asimismo, hacen falta investigaciones sobre el proceso de AICLE. Este artículo intenta responder a ambas necesidades proponiendo un instrumento para la observación sistemática de la lengua en el aula bilingüe de primaria. Dicho instrumento considera las exigencias lingüísticas de la clase y el apoyo lingüístico provisto por el profesor.

Palabras clave: AICLE, formación del profesorado, educación bilingüe, observación sistemática.

CLIL implementation has outpaced teacher training. There is therefore an urgent need for tools to assist teachers' practice and reflection. This paper aims to deal with both issues by setting out a tool for the systematic observation of language in bilingual primary classrooms. The tool considers the language demands of the class and the linguistic support provided by the teacher.

Keywords: CLIL, teacher training, bilingual education, systematic observation.

La pratique EMILE s'est étendue plus rapidement que les outils servant à la formation des professeurs. C'est la raison pour laquelle des outils sont requis pour faciliter la tâche de l'enseignant ainsi que la réflexion sur cette dernière. Il faudrait également effectuer des recherches sur le processus EMILE. Cet article tente de répondre à ces deux nécessités en proposant un outil pour observer d'une façon systématique la langue dans une classe bilingue à l'école primaire.

Cet outil prend en considération les exigences linguistiques de la classe et l'appui linguistique donné par le professeur.

Mots-clés : EMILE, formation des professeurs, éducation bilingue, observation systématique.

1. Introducción. Causas y consecuencias de la rápida expansión del AICLE

El aprendizaje integrado de contenidos y lengua extranjera (AICLE) se ha extendido rápidamente en todo el territorio europeo a causa de dos grupos de razones. El primero, la fuerza de

la muy elaborada política lingüística europea. El segundo, los argumentos denominados *pro CLIL* (Dalton-Puffer, 2007: 2-3; Dalton-Puffer y Smit, 2008). Los tres más nombrados son:

1. La clase de lengua extranjera no está mostrando su eficacia para el aprendizaje de la lengua. Si la clase no es el lugar más idóneo

para aprender una lengua, una solución es crear entornos que recreen el ambiente naturalista de aprendizaje que se da en la calle. El AICLE es una forma rápida y económica de introducir esa línea naturalista.

2. El contenido de las disciplinas no lingüísticas es una reserva de conceptos, de léxico y de significados para establecer una comunicación real.
3. Eficacia. Esta creencia se basa en el hecho de que el *input* que recibe el alumno AICLE con respecto al alumno que estudia lengua extranjera es superior en cantidad (mayor número de horas) y en calidad, porque la atención se centra en el significado más que en la forma.

Dalton-Puffer y Smit (2008) advierten que estos argumentos pro CLIL son intuitivos, es decir, no están basados en investigaciones, aunque existen investigaciones que han llevado a creer lo que subyace en estos argumentos.

Sin embargo, el auge del AICLE y la fuerza que está tomando no se manifiestan solo en el eje praxológico. Además se va construyendo una epistemología con, por una parte, las aportaciones de la política lingüística y, por otra, las que provienen de las investigaciones. La didáctica de la lengua puede contribuir también a la construcción del cuerpo teórico del AICLE aportando la transversalidad, una de las constantes que concurren en su identidad (Guillén, 1999). En el ámbito del AICLE, se requiere hacer uso de la teoría y praxis de la didáctica de lengua materna y de la de lengua extranjera, porque «hay comunicación e interacción constantes entre las didácticas de cada lengua, en particular entre las que se da una reciprocidad e igualdad de consideraciones» (Guillén, 1999: 25).

2. AICLE y didáctica de la lengua

El estatus del AICLE es un aspecto discutido. Una primera postura defiende que es una nueva metodología de enseñar lenguas: «The ultimate communicative methodology is CLIL» (Graddol, 2006: 86). El AICLE integra muchos de los conceptos desarrollados por las teorías modernas de aprendizaje, por ejemplo: el aprendizaje cooperativo, uso de todo tipo de apoyo no verbal, como el visual y kinésico (Clegg, 2007; Pavesi *et al.*, 2001). Por ello esta práctica puede ser considerada en términos de innovación pedagógica, la segunda postura del debate (Coyle, Hood y Marsh, 2010; Dalton-Puffer, 2011; Van de Craen *et al.*, 2007). Según esto:

CLIL is more than just another method of language learning. CLIL has implications for the learning process as a whole and is as such an innovative way of looking at (language) education. (Van de Craen *et al.*, 2007: 75)

En la didáctica de las lenguas extranjeras, el AICLE supone dejar atrás el reduccionismo que «llevó al “tratamiento desintegrado” de las lenguas, metidas en compartimentos estancos en el currículo, bajo un modelo estático que aviva el concepto de lengua = asignatura» (Vez, 2011: 101) para entrar en el tratamiento integrado de las lenguas (TIL). La discusión del estatus del AICLE dentro de la didáctica de las lenguas extranjeras merecería ser objeto de atención en artículos de dicha área. Pero, puesto que no es el objetivo del presente trabajo, lo abandonamos en este punto para centrarnos en lo que la didáctica de la lengua puede aportar en este caso: nuevos conocimientos sistemáticos y con ello innovaciones que incidan en la mejora de la práctica (Camps, 2004; Mendoza, 2011, entre otros).

3. Implantación del AICLE y formación del profesorado

Este enfoque se ha implantado heterogéneamente dependiendo de la edad y ubicación de los estudiantes (Dafouz y Guerini, 2009). Las propuestas europeas y nacionales, centradas bastante tiempo en la educación primaria y secundaria, van suscitando un creciente interés por el AICLE en la educación superior motivado principalmente por las políticas de internacionalización de las universidades. Según Dalton-Puffer (2011), España y los Países Bajos son los únicos que han abordado la tarea de forma más sistemática y acompañada con proyectos educativos y de investigación. Así, por ejemplo, el proyecto Colegios Bilingües, promovido por el Ministerio de Educación, Ciencia y Deportes de España en colaboración con el British Council, funciona desde 1995 ofertando planes de estudios bilingües. Iniciativas de diversa índole hacen crecer el número de centros que de una forma u otra ofertan AICLE. Sin embargo, los documentos de política educativa y lingüística distan mucho de especificar cómo proveer a los profesores de la formación adecuada. Los informes paneuropeos sobre el AICLE en primaria (Eurydice, 2006, 2012) comunicaban que al introducir el AICLE rápidamente como respuesta a la urgencia de iniciativas de la UE, esta implantación se adelanta a la provisión de herramientas y recursos para la formación de profesores. La siguiente cita recoge una sugerencia para mejorar la situación:

The success of bilingual education depends on the daily work carried out by teachers in the classroom. Thus, if politicians want a program to succeed they will have to look carefully at ways in which teachers can be supported in their goal of bringing to life this pedagogic innovation. Teachers need time for reflection and training; they need to be provided with

materials and other types of resources that make their teaching task easier. (Halbach, 2009: 25)

Los instrumentos que propone este artículo pretenden facilitar la tarea del profesorado y contribuir a su formación docente por medio de la observación sistemática y la reflexión sobre la lengua en el aula de AICLE.

4. Justificación de la necesidad de instrumentos de observación

En primer lugar, son muchos los beneficios que se pueden obtener si el debate en torno a las necesidades lingüísticas del profesorado de AICLE deja de reducirse al nivel del idioma y se focaliza en los tipos de lenguaje demandados en el aula bilingüe (Dafouz, 2015; Martín del Pozo, 2015). El profesorado de AICLE de todos los niveles educativos parece estar más preocupado por el nivel de inglés que por los cambios metodológicos sustanciales que conlleva el AICLE. Como indican varios estudios, sintetizados en Martín del Pozo (2015), los profesores creen que no se requiere ninguna preparación en los aspectos teóricos de la metodología bilingüe y el principal factor de preparación es el nivel de idioma adecuado.

La visibilidad del lenguaje en el aula de AICLE es la segunda justificación de nuestra propuesta. En la «metáfora de la mampara», Escobar Urmeneta (2009: 45) compara la lengua con una mampara invisible presente en cualquier clase. Sin embargo, dicha mampara se torna visible en las aulas de AICLE. Esta realidad provoca la urgencia de prestar mayor atención a demandas lingüísticas. La conveniencia de resaltar qué lengua demanda la clase de AICLE y de hacer consciente de ello al profesorado se ve acrecentada por la ausencia de objetivos lingüísticos explícitos en algunos libros de texto. Un estudio de 25 libros de varias editoriales, asignaturas, cursos de educación primaria y

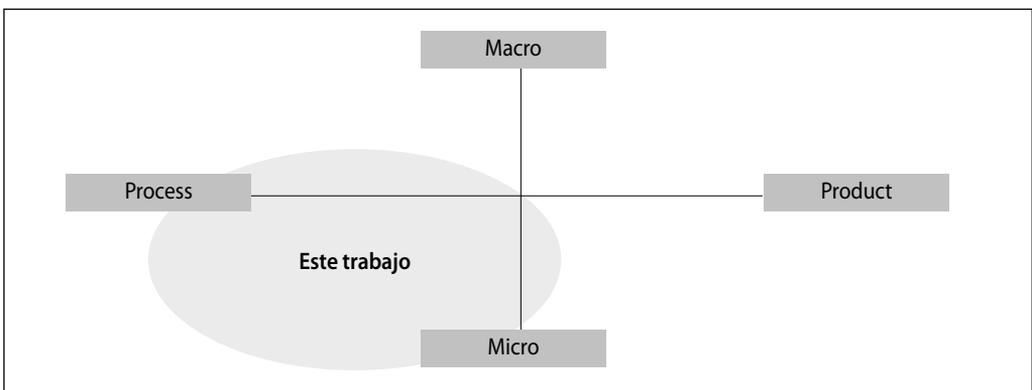
años de publicación muestra una insuficiente presencia de objetivos lingüísticos (Martín del Pozo y Rascón Estébanez, 2015). Si los libros de texto, que suelen ser el principal material de la clase de AICLE, no especifican los objetivos lingüísticos a la par que los objetivos de contenidos, el aprendizaje de la lengua se va a relegar a lo incidental y naturalista. Por otra parte, el maestro deberá realizar el doble esfuerzo de identificar los objetivos lingüísticos y las demandas lingüísticas de los contenidos.

Un tercer motivo de nuestra propuesta se explica desde la distinción de dos dimensiones en investigación sobre AICLE (Dalton-Puffer y Smit, 2008): el objeto de estudio (proceso en marcha / producto final) y la perspectiva del investigador (macro o micro). Hasta ahora, la mayoría de las investigaciones sobre AICLE han tenido lugar en la línea de logros y resultados de aprendizaje de lengua, en muchas ocasiones de manera contrastiva con los de las metodologías tradicionales. Abundan los estudios que aportan información sobre el producto de la didáctica de la lengua (Ruiz de Zarobe y Jiménez Catalán, 2009). Suelen ser trabajos longitudinales que aíslan elementos de los niveles de la lengua y contrastan los avances de alumnos AICLE con alumnos que solo reciben la

clase de lengua extranjera. Son igualmente numerosos los trabajos sobre motivación y factores actitudinales. No obstante, queda mucho por indagar sobre el proceso didáctico. Por ello, la propuesta de este trabajo se enmarca en el cuadrante de micronivel y proceso (cuadro 1).

El último motivo para esta propuesta es una advertencia cada vez más frecuente en la literatura científica especializada en AICLE: para comprender la realidad del AICLE y poder evaluar sus logros o presentar su fracaso, es imprescindible considerar qué sucede en el aula bilingüe y qué baño lingüístico recibe el alumno en el *input* que proviene de los materiales, el profesor y sus compañeros (Coyle, Hood y Marsh, 2010; Dalton-Puffer, 2007, 2011; Dalton-Puffer y Smit, 2008, entre otros). El proceso de aprendizaje (discurso en el aula, dimensión lingüística y dimensión de contenido) debe ser investigado para observar el potencial del AICLE y sus posibles ventajas sobre la metodología tradicional. Uno de los estudios más citados y más exhaustivos hasta la fecha es el de Dalton Puffer (2007) en las aulas austriacas. Los hallazgos apuntan a dos conclusiones principales. La primera, que no se está aprovechando todo el potencial del AICLE para el aprendizaje de la lengua por asumir el aprendizaje naturalista ya men-

Cuadro 1. Dimensiones de la investigación en AICLE. Adaptado de Dalton-Puffer y Smit (2008: 14)



cionado y no explicitar objetivos lingüísticos. La segunda conclusión es que lo que debería esperarse de un aula de AICLE, el aprendizaje de la lengua académica, no puede producirse si el habla en las aulas está más cerca del estilo conversacional que del académico. Nuestra propuesta puede contribuir a solventar las carencias que Dalton-Puffer indica.

5. Fundamentación teórica de los instrumentos propuestos

Justificadas la necesidad y la conveniencia de instrumentos de observación de la lengua en el proceso y con el objetivo de que faciliten la tarea del profesorado, consideramos ahora los supuestos teóricos que fundamentan la herramienta propuesta. El punto de partida es la naturaleza de la lengua en AICLE. Como en todas las disciplinas no lingüísticas, la lengua es un instrumento de comunicación que sirve como medio para transportar otro contenido. A su vez, en el AICLE la lengua es un contenido que se aprende, como en las disciplinas lingüísticas. Es decir, la lengua en la clase de AICLE presenta una doble vertiente, al combinar su papel en la clase de lengua extranjera (contenido = objeto de conocimiento) y el papel de la lengua en todo aprendizaje (instrumento de conocimiento) (Calleja, 1999). De esta doble vertiente se desprende que las clases en lengua extranjera demandan al alumno una mayor carga cognitiva que las clases en la primera lengua, caso en el que las habilidades lingüísticas están automatizadas. Consecuentemente, para ayudar a un aprendizaje eficaz en lengua extranjera se necesita una pedagogía que compense las exigencias lingüísticas recurriendo a otros mecanismos, entre los que Clegg (2007) destaca el uso de estrategias de apoyo lingüístico.

Nuestra propuesta pretende ayudar a la observación sistemática tanto de las exigencias

lingüísticas como de las estrategias de apoyo. El primer paso es, entonces, considerar las exigencias lingüísticas de una clase de AICLE. Para ello partimos de la definición de Clegg (2007: 115):

The language demands of a lesson are the language abilities which the learners need in order to participate effectively in the lesson. They can be described in terms of conventional categories for describing language use, e.g. vocabulary, grammar, function, discourse, language skills (listening, speaking, reading, writing).

Retomaremos los contenidos de esta cita para el diseño de un instrumento que permita la observación sistemática. Es importante considerar la advertencia que Clegg realiza en torno a las exigencias lingüísticas. No todos los alumnos presentan las mismas necesidades lingüísticas ante una exigencia lingüística. Consecuentemente, el apoyo lingüístico requerido para compensar las necesidades lingüísticas también variará.

En cuanto al apoyo lingüístico, su principal objetivo es reducir la carga cognitiva derivada de las exigencias lingüísticas para que de esta manera la atención se pueda centrar en el contenido de la asignatura, como sucedería si la clase fuese en la primera lengua del alumno. Clegg (2007: 114-115) identifica las siguientes estrategias de apoyo lingüístico: el uso de medios visuales de apoyo, la variedad en las formas de interacción en el aula, un discurso del profesor adaptado a la capacidad de comprensión del alumno y que a su vez sirva para configurar la producción de este, cambio de código a la primera lengua cuando proceda, enseñanza de estrategias para aprender en otra lengua, técnicas para evaluar los contenidos que se aprenden en una segunda lengua y uso de tareas que van explícitamente encaminadas al apoyo

lingüístico. Esta clasificación puede también transformarse en un instrumento que permita la observación sistemática.

6. Instrumentos propuestos para la observación sistemática

Los instrumentos se fundamentan en los principios discutidos en los párrafos precedentes. Por su sencillez y concreción son adecuados para el aula de primaria. Las características de las disciplinas, de los procesos cognitivos y de

los alumnos de niveles educativos superiores requerirían una modificación considerable de los factores a observar. Se pueden utilizar para la planificación de la sesión o para la observación de la sesión, sea presencial o por medio de grabaciones.

Proponemos tres instrumentos: ficha de la sesión observada o planificada (cuadro 2), una tabla de observación de las exigencias lingüísticas (cuadro 3) y una tabla de observación del apoyo lingüístico (cuadro 4).

Cuadro 2. Ficha de la sesión

Session details	
Date:	Duration:
Subject:	Lesson topic:
Level:	Number of pupils:
Teacher (native, non native, content/language specialist):	
Other relevant information (usual classroom, time in the day etc.):	

Cuadro 3. Exigencias lingüísticas (elaboración propia a partir de Clegg, 2007)

Language demands		Yes/No	Example	Language support (convenient/provided) ¹
Vocabulary	Subject-specific			
	General academic			
Grammar	Verbal tenses			
	Sentence structure			
Academic function	Defining			
	Describing			
	Narrating			

1. Se registrará el apoyo lingüístico que se estima conveniente proporcionar (en el caso de que el instrumento se utilice para planificar una clase) y el apoyo otorgado (en el caso de clases observadas).

Academic function	Classifying			
	Expressing cause and effect			
	Expressing hypothesis			
Discourse	Headings			
	Numbering systems			
	Paragraph organization			
	Connectors			
Language skills	Listening			
	Speaking			
	Reading			
	Writing			

Cuadro 4. Apoyo lingüístico (elaboración propia a partir de Clegg, 2007)

Support type		Yes/No	Evaluative comments
Specific language supportive task	Substitution table		
	Vocabulary lists		
	Use of models		
	Grammatical explanation		
	Other		
Visuals	Graph/ Diagram		
	Chart		
	Realia		
	Flash card		
	Body language		
Form of interaction	Plenary		
	Group		

Support type		Yes/No	Evaluative comments
Form of interaction	Pairs		
	Individual work		
Teacher talk	Signals of organization		
	Repetition		
	Summarizes		
	Asks questions		
Use of L1 (Code switching)	Single words		
	Full sentences		
	Frequency		
Learning strategies			
Assessing subject knowledge			

7. Conclusiones

Este trabajo ha subrayado, por una parte, la necesidad de aproximarse al aula de AICLE con preguntas de investigación concretas y, por otra, la urgencia de profundizar en los aspectos lingüísticos. El objetivo final es ayudar a los maestros a mejorar su práctica docente y a reflexionar sobre ella, pues, como se ha mencionado, la figura clave del maestro no podrá explotar toda su capacidad si falta formación para la innovación metodológica que conlleva el AICLE. Los instrumentos sugeridos son, potencialmente, herramientas para provocar en el profesor una reflexión basada en la observación sistemática de su propia práctica docente. A su vez, estos instrumentos podrían utilizarse para

recoger un repertorio de buenas prácticas que se utilice en la formación tanto inicial como permanente de maestros.

De este trabajo se deriva que las aportaciones de los estudios sobre el proceso de AICLE son muy distintas de las que provienen de investigaciones sobre el producto. Los hallazgos en el proceso aportan información útil para transformar la práctica docente, objetivo de la investigación en didáctica de la lengua. Creemos que el uso de los instrumentos aquí propuestos puede cumplir, así, uno de los principios de investigación educativa: que la actividad de investigación construya unos conocimientos que surjan de la práctica y a su vez redunden en ella.

Referencias bibliográficas

- CALLEJA, I. (1999). «Las dos vertientes de la lengua oral en el aula: reflexiones ante un reto didáctico». *Lenguaje y Textos*, núm. 13, pp. 93–106.
- CAMPS, A. (2004). «Objeto, modalidades y ámbitos de la investigación en Didáctica de la Lengua». *Lenguaje*, núm. 32, pp. 7-27.
- CLEGG, J. (2007). «Analyzing the language demands of lessons taught in a second language». *RESLA*, núm. extraordinario 1, pp. 113-128.
- COYLE, D.; HOOD, P.; MARSH, D. (2010). *Content and language integrated learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- DAFOUZ, E. (2015). «Más allá del inglés: La competencia lingüística multidimensional como estrategia para la enseñanza en la universidad internacional». *Educación y Futuro*, núm. 32, pp. 15-34.
- DAFOUZ, E.; GUERRINI, M. (eds.) (2009). *CLIL across education levels: opportunities for all*. Londres/Madrid: Richmond/Santillana.
- DALTON-PUFFER, C. (2007). *Discourse in content and language integrated learning*. Amsterdam: John Benjamins.
- DALTON-PUFFER, C.; SMIT, U. (eds.) (2008). *Empirical perspectives on CLIL classroom discourse*. Frankfurt: Peter Lang.
- ESCOBAR URMENETA, C. (2009). «Cuando la lengua de la escuela es diferente de la lengua familiar». *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 395, pp. 46-51.
- EURYDICE (2006). *Content and language integrated learning (CLIL) at school in Europe*. Bruselas: European Commission.
- (2012). *Key data on teaching languages at school in Europe 2012*. Bruselas: European Commission.
- GRADDOL, D. (2006). *English next: Why global English may mean the end of English as a foreign language* [en línea]. Londres: The British Council. <<http://englishagenda.britishcouncil.org/sites/ec/files/books-english-next.pdf>>. [Consulta: agosto 2012]
- GUILLEN, C. (1999). «El área de Didáctica de la Lengua y la Literatura: identidad y entidad de una disciplina específica». *Lenguaje y Textos*, núm. 13, pp. 11-27.
- HALBACH, A. (2009). «The primary school teacher and the challenges of bilingual education». En: DAFOUZ, E.; GUERRINI, M. (eds.) (2009). *CLIL across education levels: opportunities for all* (pp. 19-26). Londres/Madrid: Richmond/Santillana.
- MARTÍN DEL POZO, M.A. (2015). «Teacher education for content and language integrated learning: insights from a current European debate». *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, vol. 18(3), pp. 153-168.
- MARTÍN DEL POZO, M.A.; RASCÓN ESTÉBANEZ D. (2015). «Textbooks for Content and Language Integrated Learning: policy, market and appropriate didactics?». *Foro de Educación*, núm. 1, pp. 123-141.
- MENDOZA, A., (2011). «La investigación en Didáctica de las Primeras Lenguas». *Educatio Siglo XXI*, vol. 29(1), pp. 31-81.
- PAVESI, M. et al. (2001). *CLIL guidelines for teachers*. Milán: TIE CLIL.
- RUIZ DE ZAROBE, Y.; JIMÉNEZ CATALÁN, R. (eds.) (2009). *CLIL: Evidence from research in Europe*. Clevedon: Multilingual Matters.
- VAN DE CRAEN, P. et al. (2007). «Why and how CLIL works. An outline for a CLIL theory». *Vienna English Working Papers*, vol. 16(3), pp. 70-78.
- VEZ, J.M. (2011). «La Investigación en Didáctica de las Lenguas Extranjeras». *Educatio Siglo XXI*, vol. 29(1), pp. 81-108.