

La planificación temporal y la evaluación en la formación online de futuros docentes en el AICL

Time planning and evaluation in online pre-service teacher training in CLIL

María Luisa Carrió-Pastor

Universitat Politècnica de València

lcarrío@upv.es

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-3040-5362>

Francesca Romero Forteza

Universitat Politècnica de València

fromero@upv.es

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-3416-640X>

DOI: 10.17398/1988-8430.30.111

Fecha de recepción: 15/09/2018

Fecha de aceptación: 19/10/2018

Esta obra está publicada bajo una licencia Creative Commons



OPEN  ACCESS

Carrió-Pastor, M. L. y Romero Forteza, F. (2019). La planificación temporal y la evaluación en la formación *online* de futuros docentes en el AICLE. *Tejuelo* 30, 111-150.

Doi: <https://doi.org/10.17398/1988-8430.30.111>

Resumen: Los objetivos de este análisis son, en primer lugar, mostrar las pautas para realizar una adecuada planificación temporal de las asignaturas online diseñadas para la formación de profesorado para impartir clases con el método de aprendizaje integrado de contenido y lengua (AICL), en segundo lugar, proponer una evaluación adecuada para medir los conocimientos adquiridos y, finalmente, proponer los criterios que han de seguir los docentes en la formación de cursos online para ofrecer una planificación temporal y una evaluación adecuada. Para cumplir estos objetivos, se identificaron los pasos que se proponen en las distintas asignaturas del título de Experto Universitario con Competencia Profesional para la Enseñanza en Valenciano que se ha impartido en la Universitat Politècnica de València en los cursos 2016-17 y 2017-18 a un total de 1.000 alumnos. A continuación, se detectaron y analizaron las pautas de la planificación temporal que realizan los docentes de las distintas asignaturas del título propio, así como los distintos tipos de la evaluación realizada. A partir de este análisis, se comparó la planificación temporal y la evaluación con las notas de los alumnos obtenidas en estas asignaturas, así como con las encuestas de satisfacción de las asignaturas online.

Palabras clave: aprendizaje integrado de contenido y lengua; formación profesorado; asignatura online; planificación temporal; evaluación.

Abstract: The objectives of this analysis are, in the first place, to show the steps to design an adequate time planning of the online subjects designed to train teachers in Content and Language Integrated Learning (CLIL). In the second place, to propose the specific kind of evaluation that allows us to assess the knowledge acquired by online students and, finally, to propose the criteria that may follow lecturers in the time planning design and evaluation of online subjects. In order to attain these objectives, we identified the steps that are proposed in the different subjects of the diploma University Expert with Professional Competence for Teaching in Valencian that was taught at Universitat Politècnica de València during the academic years 2016-17 and 2017-18 to a total of 1,000 students. Then, we analysed and spotted the different parts of the time planning designed by the teachers of the subjects taught in the diploma and the different types of evaluation proposed. From this analysis, the time planning and evaluation were compared with the marks obtained in the subjects as well as the subjects' questionnaires to know the efficacy of the time planning and evaluation carried out in the online subjects.

Keywords: Content and Language Integrated Learning; Teacher Training; Online Subject; Time Planning; Evaluation.

Introducción

La enseñanza online se ha incorporado paulatinamente en las universidades españolas y, aunque los estudios sobre enseñanza online son numerosos (Carrió-Pastor, 2009a, 2019; Hafner y Miller, 2011; Carrió-Pastor y Romero Forteza, 2014; Romero Forteza y Carrió-Pastor, 2014), consideramos que aún se necesitan reflexiones sobre la metodología didáctica que se ha de aplicar, más específicamente, sobre la planificación temporal y la evaluación que se lleva a cabo en la enseñanza a distancia.

Por otro lado, en este momento, una de las líneas emergentes en la didáctica de la lengua es el Aprendizaje Integrado de Contenido y Lenguas Extranjeras (AICLE), y ello lo prueban los numerosos

estudios sobre este tema (Carrió-Pastor, 2009b, 2013, en prensa; Cenoz, 2015; Dalton-Puffer, 2007). Aunque la mayoría de estudios se dedican a analizar los efectos de la enseñanza de contenido a través y en consonancia con lenguas extranjeras, en este estudio nos centramos en la planificación temporal de la docencia y la evaluación que se lleva a cabo en la formación de profesores que desean especializarse en el aprendizaje integrado de contenido y lengua (AICL), pero no únicamente de lenguas extranjeras, sino de lenguas en general. Consideramos que este aspecto no ha sido abordado por otros investigadores y, por ello, creemos que se han de analizar y realizar propuestas metodológicas que pueden extrapolarse a la enseñanza online y a la metodología de la enseñanza de contenido y lenguas.

Por ello, los objetivos que planteamos en esta investigación son, en primer lugar, mostrar las pautas que pueden ayudar a realizar una adecuada planificación temporal de los cursos de formación de profesorado para el aprendizaje integrado de contenido y lengua (utilizaremos en el artículo el acrónimo AICL para referirnos a la enseñanza integrada de contenido y lengua), en segundo lugar, proponer una evaluación adecuada para poder medir los conocimientos adquiridos y, finalmente, identificar los criterios que han de seguir los docentes en la formación de cursos online para ofrecer una planificación temporal y una evaluación adecuada.

Para alcanzar los objetivos del estudio se tuvieron en cuenta estudios previos sobre el tema, que detallamos a continuación en los apartados sobre la docencia online y el aprendizaje integrado de contenido y lengua. En el apartado siguiente se explica el corpus seleccionado para este estudio aplicado y el método seguido para poder identificar de forma objetiva los resultados, que se exponen y se comentan en el siguiente apartado. Finalmente, en las conclusiones se resumen los hallazgos de este estudio empírico y sus implicaciones así como describen las limitaciones del estudio y se plantean investigaciones futuras.

1. La docencia online de lenguas

La docencia online se ha incorporado progresivamente en la docencia universitaria dado que el nivel formativo de madurez de los alumnos es mayor y ese ámbito permite que los alumnos tengan una mayor autonomía en el aprendizaje (Carrió-Pastor, 2007, 2009a). Por ello, se enfatiza sobre todo en las investigaciones la motivación que causa en los alumnos y la sensación de independencia y autonomía, es decir, poder decidir sobre las tareas a realizar de forma autónoma (Chapelle, 2001).

La docencia online se origina con los avances tecnológicos y permite una autonomía en el aprendizaje. Se diferencia de la docencia presencial puesto que es el propio alumno el que decide qué tipo de material seleccionar, el momento del día y el tiempo que va a dedicar al aprendizaje y el lugar. Dadas las características de internet, podemos afirmar que existen dos tipos de aprendizaje a través de la red. Por un lado, el aprendizaje autónomo, en el que se realiza el aprendizaje a través de actividades que el profesor propone al alumno y que se han de realizar a través de internet (Carrió-Pastor, 2007; 2009b), así como la comprensión de textos que se complementa con la expresión escrita de ciertos documentos que ayudan al alumno a conocer puntos de internet útiles para su futuro profesional o académico (Carrió-Pastor, 2013). Por otro lado, el aprendizaje semi-autónomo, en el que el alumno puede buscar la información que desea y practicar una temática concreta, pero siempre contando con la ayuda de un profesor experto que le orienta en el tipo de páginas más adecuadas y que le tutoriza, aunque el alumno es el que toma la última decisión de qué tipo de actividad realizar (Carrió-Pastor, 2007).

La docencia online de lenguas ha sido foco de estudios por varias causas (Chapelle, 2001; Carrió-Pastor, 2009b; Carrió-Pastor y Romero Forteza, 2014; Romero Forteza y Carrió-Pastor, 2014; Brinkley-Etz Korn, 2018), una de ellas es porque existe una modificación en el rol del profesor, ya que pasa de ser el centro de la

formación a ser un mero coordinador de la formación de los alumnos. Esta modificación en el rol ha comportado también unos cambios en el procedimiento del diseño y desarrollo de la formación.

Uno de estos cambios es que las unidades de una asignatura o las asignaturas que componen un módulo de formación han de diseñarse de forma que los alumnos vean que existe una coherencia en sus secciones, que se les guía a través del proceso de aprendizaje. Así mismo, a través de las secciones del aprendizaje de lenguas online se pueden practicar las destrezas asociadas a la adquisición de lenguas mediante los textos o los chats que existen en la red, hecho que incentiva al alumno a realizar este tipo de aprendizaje, ya que decide el tipo de actividad más cómoda para su aprendizaje y puede interactuar con otros. También se pueden combinar distintos tipos de tareas para que los alumnos no consideren rutinario este tipo de aprendizaje (Carrió-Pastor, 2013, 2019). Por supuesto, la evaluación de los conocimientos adquiridos por el alumno es un punto importante, ya que se trata de evaluar los conceptos adquiridos y las destrezas, por ello, la evaluación del aprendizaje online es más compleja en la actualidad por el gran número de herramientas de las que dispone el profesor y también por las fuentes de información que puede consultar el alumno. Por ello, la evaluación ha de planificarse de forma específica y adecuada para que el alumno demuestre que ha adquirido los conocimientos adecuados en la formación online y no lo ha consultado en otras fuentes.

Otro cambio importante y que el docente ha de contemplar para planificar la docencia online es la gestión del tiempo, ya que los profesores han de guiar y asesorar a los alumnos para que no se concentren muchas actividades en un corto periodo de tiempo ni tampoco se considere que se están realizando de forma lenta. El alumno posee un papel más activo en el aprendizaje online y, en consecuencia, también puede decidir el tipo de docencia que va a recibir. El profesor influye en la planificación del aprendizaje, pero la última decisión, es decir, actuar como alumno activo o pasivo y elegir

cómo iniciar o finalizar las actividades, la posee el alumno en la docencia online. Debido a ésta cada vez mayor responsabilidad en el aprendizaje de los alumnos hemos de tener en cuenta, como docentes, los conceptos de autonomía en el aprendizaje y de aprender a aprender. El alumno es consciente de la libertad que tiene para poder decidir las actividades que desea realizar y, como consecuencia, ha de planificar el tiempo que va a dedicar a cada una de ellas para poder finalizar el curso dentro del tiempo estipulado. Por todo ello, nos hallamos inmersos en un aprendizaje continuo, tanto el profesor como el alumno. Por un lado, el profesor ha de aprender a diseñar de forma más efectiva las actividades online y a evaluarlas de forma adecuada y, por otro, los alumnos han de aprender a realizar actividades de forma autónoma reforzando su capacidad de decisión, planificación y autoestima.

Ello permite una mayor libertad al profesor y al alumno, que pueden trabajar de forma independiente pero paralela, colaborando para poner en común ciertos aspectos que necesiten del apoyo u opinión de uno de los dos. No se ha de interpretar que en la docencia online el papel del profesor desaparece, sino que se le está inculcando al alumno una madurez para que pueda decidir el ritmo de aprendizaje y gestionar las dimensiones que desea en la formación. La planificación temporal de la enseñanza online ha sido comparada con la presencial por investigadores como Chiecher, Donolo y Rinaudo (2008), aunque casi todos los estudios que han analizado la planificación temporal de la docencia se refieren a presencial y han analizado grupos de alumnos de educación primaria (Rodríguez, 2007; Marchena Consejero et al., 2009; Pontiveros Gómez, 2011). Por ello, entendemos que es necesaria una reflexión sobre la temporalización en la docencia online para posgraduados, que es lo que pretendemos con este estudio.

Con ello, el profesor es el coordinador y orientador del alumno el cual, progresivamente, toma un papel más activo. El profesor ha de propiciar que el alumno entienda que su figura es la de incentivar y

planificar el aprendizaje y que el alumno sienta curiosidad por aprender conceptos sobre la lengua que se le enseña a través de las actividades y formación que se le proponen (Hafner y Miller, 2011). Por supuesto, eso requiere una serie de estrategias y técnicas que provienen de la noción de ensayo y error, así como de la preparación pedagógica y carácter del profesor. Si se logra el acercamiento, la atmósfera positiva facilitará en gran medida el aprendizaje y no existirá tensión por ninguna de las partes, beneficiándose la planificación de la docencia a partir de la retroalimentación de los resultados de ediciones anteriores de la docencia online.

Los alumnos valoran en gran medida el sentido de equidad y equilibrio de sus profesores, así como su disponibilidad para poder solucionar cualquier problema o contestar a una duda. Ello, por supuesto, requiere una mayor preparación por parte del profesor que la que se tiene en la docencia presencial, ya que el docente ha de estar reciclándose de forma continua sobre las nuevas herramientas y posibilidades tecnológicas para llegar a las expectativas del alumno. El papel del profesor se convierte en multidisciplinar, ya que ha de conocer las últimas tecnologías, los conocimientos específicos que enseña y poseer un buen conocimiento de la lengua. Este artículo se centra fundamentalmente en estos aspectos, los que atañen al profesor en la planificación de la docencia y la evaluación de la formación online, ya que son temas que no se han estudiado en profundidad y consideramos necesarios para poder realizar una docencia online de calidad.

2. El aprendizaje integrado de contenido y lengua (AICL)

En este artículo nos centramos en la planificación y evaluación de la docencia online y, para poder realizar este estudio, hemos seleccionado un curso que se centra en la formación de profesorado para realizar aprendizaje integrado de contenido y lengua en su docencia, tanto en educación secundaria como en la universidad.

Actualmente se está potenciando, sobre todo en Europa, el Aprendizaje Integrado de Contenido y Lenguas Extranjeras (AICLE, CLIL en inglés), un método cuya finalidad es la mejora de la adquisición de una lengua a través de una asignatura cuya finalidad no es la enseñanza de esa lengua, sino de contenido como, por ejemplo, las asignaturas de física, matemáticas, historia, etc., que se enseñan en catalán, inglés, francés, etc. Hemos de resaltar que, desde los inicios de AICLE, alrededor de 1990, ha suscitado un gran interés entre la comunidad científica, por lo que varios investigadores han centrado sus estudios en los resultados de la aplicación de este método de docencia en Europa (Marsh, 1994, 2001, 2009; Coyle, 2007, 2009, 2010; Dalton-Puffer, 2007; Wolf, 2007; Lucietto, 2008; Pérez-Vidal, 2009; Carrió-Pastor, 2008, 2009a, 2009b, 2009c, 2013; Dafouz y Guerrini, 2009; Coyle, Hood y Marsh, 2010; Carrió-Pastor y Perry, 2010; Lasagabaster, 2011; Arnó-Macià y Mancho-Barés, 2015; Carrió-Pastor y Tamarit Vallés, 2015; Nikula, Dalton-Puffer, Dafouz, Moore y Smit, 2016). AICLE se basa en enseñar contenido a través de una lengua (puede ser una lengua extranjera o una segunda lengua en comunidades bilingües como sucede en la Comunidad Valenciana), y su propósito es mejorar las competencias comunicativas en otra lengua a la vez que se enseña contenido. Los estudios que se han realizado sobre este tema destacan la motivación que causa en los alumnos (Carrió-Pastor, 2008; Lasagabaster, 2011), los resultados de la formación que se recibe (Dalton-Puffer, 2011), los beneficios para la enseñanza de la lengua meta (Carrió-Pastor, 2009b; Lasagabaster, 2011), el papel de la cultura (Carrió-Pastor, 2009a), etc.

Este movimiento se ha potenciado en España con el afán de fomentar el aprendizaje de lenguas extranjeras, aunque una de las críticas que está recibiendo es que los docentes de contenidos, que son los que en la actualidad imparten estas asignaturas, no aplican las metodologías adecuadas para aprender una lengua extranjera, con lo cual no se logra un aprendizaje óptimo de contenido y lengua (Dallinger, Jonkmann, Hollm, y Fiege, 2016). Del mismo modo, los profesores de contenido en ocasiones no poseen un dominio de la

lengua meta adecuado, por lo cual se han organizado cursos de formación para los profesores de contenido que desean impartir el AICL. El curso que se analiza en este artículo se diseñó con este propósito y se propuso realizarlo online dado el perfil de los alumnos (licenciados y graduados con un nivel de la lengua meta medio-alto) y dada la limitación que tendrían para asistir a clases presenciales.

A pesar de los beneficios que se aducen a este método de enseñanza, algunos investigadores han identificado también sus flaquezas, entre ellos podemos citar a Bruton (2011, 2013 y 2015), Dalton-Puffer (2011), Harrop (2012), Cenoz, Genesee y Gorter (2014), Cenoz (2015), Pérez Vidal y Roquet (2015) y Dallinger, Jonkmann, Hollm and Fiege (2016). Las críticas a AICLE se hacen sobre la base de su efectividad, los beneficios que aporta y la base teórica de este método.

Estas críticas a AICLE han tenido como fruto la aparición de una corriente específica de enseñanza de contenido y de lengua inglesa y es una evolución desde el punto de vista de la enseñanza de lenguas hacia el multilingüismo, nos referimos al inglés como medio de instrucción o, como se más comúnmente se conoce, English as a Medium of Instruction (EMI). Investigadores como Doiz, Lasagabaster y Sierra (2013) y Dafouz y Camacho-Miñano (2016) ya han analizado las características de este tipo de docencia, que afecta sobre todo a la enseñanza multilingüe. Con esta forma de enseñanza, la lengua que se utiliza en clase es vehicular, no es objeto de estudio y, por lo tanto, no se reflexiona o profundiza en la enseñanza de la lengua, si no que el contenido es el fin de la enseñanza. Puesto que los objetivos de EMI no son los que se analizan en este artículo no nos detendremos más en esta nueva metodología, simplemente hemos mencionado esta nueva corriente como fruto de las críticas que se han realizado a la metodología del AICLE.

En este artículo hemos utilizado como base los estudios realizados sobre el aprendizaje integrado de contenido y lengua

utilizando el acrónimo AICL, ya que no nos centramos en el estudio de una lengua extranjera, sino a una lengua en una comunidad bilingüe.

Hemos de tener en cuenta que en el AICLE se lleva a cabo un aprendizaje significativo, que permite la activación de los procesos cognitivos e interaccionales necesarios para el aprendizaje de lenguas (Muñoz, 2007; Morton, 2009; Pérez Vidal, 2009). Existen diferentes opiniones respecto a la delimitación de las situaciones de enseñanza-aprendizaje a las que se refiere el AICLE, lo que supone un aspecto controvertido, aunque varios autores han señalado que es una forma de unir la lengua con la profesión (Sylvén y Thompson, 2015) o hacer que los aprendices identifiquen una lengua con su cultura (Carrió-Pastor, 2009a).

Otros autores apuntan que se podría considerar que AICLE es un equivalente europeo del método de aprendizaje basado en contenido (Met, 1999; Eurodyce, 2006), presentando solo diferencias contextuales (Cenoz, 2015). De la misma forma, se ha considerado que el AICLE es el término genérico para incluir los modelos europeos multilingües (Lorenzo, 2007; Lorenzo, Casal, Alba y Moore, 2007; Lasagabaster y Sierra, 2010; Juan-Garau y Salazar-Noguera, 2014), llegando a considerarse como una forma de educación bilingüe (Lorenzo, 2007).

En resumen, la temática de la formación online que hemos analizado se basa en enseñar a licenciados o graduados la metodología inherente a la docencia de lenguas para que puedan aplicar la metodología y conocimientos de contenido y de lengua en su docencia AICL con el fin de que sus alumnos adquieran de forma adecuada tanto los contenidos como la lengua meta. A continuación, expondremos el material y método de este estudio.

3. El estudio

3.1. Material

El material que se ha utilizado en este estudio se ha extraído de la información que se desprende de la docencia de las asignaturas del “Título propio de experto universitario con competencia profesional para la enseñanza en valenciano” que ofrece la Universitat Politècnica de València desde el curso 2014-15. El Título tiene una duración de un año académico y al final los alumnos realizan un total de 240 horas de formación (24 ECTS). En cada curso académico se han matriculado entre 400 y 600 alumnos. Este título es requisito para poder impartir enseñanza especializada en Aprendizaje Integrado de Contenido y Lengua en los centros de formación secundaria, de ahí que la mayoría de los alumnos sean profesores de educación secundaria.

La plataforma que utilizamos en la Universitat Politècnica de València (UPV) para la docencia online, Poliforma-T, es la versión 11.3 de Sakai, un proyecto educativo de código abierto creado para obtener un entorno de colaboración y aprendizaje aplicable en la educación superior. A través de esta plataforma se crean las asignaturas, los temarios, así como las tareas y los exámenes a realizar por los alumnos. Los profesores diseñan un número de temas para cada asignatura según los ECTS asignados, así como una forma de evaluar esos conocimientos una vez adquiridos por el alumno, puesto que se incluye una temporalización de cada asignatura y de cada unidad para ayudar al alumno en la gestión del tiempo que ha de invertir en cada una de las asignaturas. Las asignaturas que se incluyen en este Título propio son un total de doce, se puede observar en la tabla 1 sus nombres y los ECTS que les corresponden:

Tabla 1

Asignaturas que integran el Título propio de experto universitario con competencia profesional para la enseñanza en valenciano

Asignaturas	ECTS
1. El Marco Europeo Común de Referencia para las lenguas: Incorporación de la dimensión europea en la educación y los programas europeos en el ámbito educativo	1
2. El marco legal de la educación plurilingüe en la Comunidad Valenciana: Los programas de educación plurilingüe	1
3. Enfoques, métodos, conceptos y terminología relacionados con el aprendizaje de segundas lenguas	1
4. Enfoques, métodos, conceptos y terminología relacionados con el Aprendizaje Integrado de Contenido y Lenguas	2
5. Aspectos fonético-fonológicos y ortográficos de la lengua	2
6. Aspectos morfosintácticos y léxicos de la lengua	2
7. Aspectos pragmático-discursivos y sociolingüísticos de la lengua	2
8. Lenguajes de especialidad	2
9. Estrategias para la comprensión y la producción de textos orales para la actividad docente	2
10. Estrategias para la comprensión y la producción de textos escritos para la actividad docente	2
11. Las TIC en el diseño de actividades para el AICL: recursos y fuentes	3
12. Creación de unidades didácticas para el aula AICL. Diseño de sistemas de evaluación	4

Fuente: Poliforma-T

Como se observa, la duración de las asignaturas es distinta debido a la diferencia de ECTS. Las asignaturas siguen un orden para que los alumnos accedan a ellas en distintos periodos del curso académico. El orden cronológico que se sigue se ha representado mediante números, es decir, el 1 es la primera que se imparte, 2 es la segunda, etc.

Una vez descrito el curso online que nos ha servido de referencia para este estudio, pasamos a centrarnos en los datos extraídos de la impartición de este Título durante 2016-2018 para poder recopilar los resultados. Hemos considerado como material para

el análisis la frecuencia de visitas de los alumnos en la plataforma y el momento del curso que han realizado esta visita (inicio, mitad o final), teniendo en cuenta la duración de cada asignatura y las notas que han obtenido los alumnos en cada asignatura, así como los resultados de la encuesta de satisfacción de cada asignatura. En esta encuesta de satisfacción, en la sección de resultados se muestran las frecuencias obtenidas en cada ítem (número de respuestas u opiniones emitidas por los alumnos distribuidas en 5 intervalos o categorías de evaluación/opinión que son: Totalmente en desacuerdo; Más bien en desacuerdo; Término medio; Más bien de acuerdo; Totalmente de acuerdo). Se indican también los porcentajes de estas frecuencias, la media ponderada expresada en una escala de 0 a 10 puntos y la desviación típica.

El número total de alumnos a los que se ha impartido este Título propio durante los cursos 2016-17 y 2017-18 y que, por lo tanto, han actuado como los sujetos del estudio, es de 1.200. El Título propio se ha impartido en cada semestre, en el semestre A se ha realizado una edición y en el semestre B otra, con lo cual en este estudio analizamos cuatro ediciones del mismo. El material recopilado nos ha llevado a saber los resultados de la evaluación de las asignaturas del Título propio y la planificación temporal que se realiza en cada asignatura.

3.2. Método

El método que utilizamos en este artículo fue primero recopilar la información, extraída de la plataforma online de acceso restringido (accesible mediante usuario y contraseña) de la Universitat Politècnica de València, Poliforma-T (<https://poliformat.upv.es/portal/site/!gateway-es/tool/4bd36fed-4d79-4d97-a044-f5c1b72f2339>) y, a continuación, pasar a analizarla. Se puede observar la interfaz de esta plataforma en la figura 1:

Figura 1
Interfaz de Poliforma-T



Fuente: Poliforma-T

En primer lugar, extrajimos las conexiones o visitas realizadas por los alumnos a cada asignatura, que nos aparecían en la plataforma como se observa en la figura 2:

Figura 2
Información extraída sobre Poliforma-T sobre las visitas de cada asignatura

The screenshot shows the 'Resum' section of the Poliforma-T interface. It includes a navigation menu on the left with 'Resum', 'Informes', and 'Preferencias' buttons. The main content area displays a table with visit statistics for different subjects. The table has columns for 'Visitas', 'Visitas', 'Usuaris que han visitat l'espai', 'Usuaris que pertanyen a l'espai', 'Usuaris que pertanyen a l'espai que l'han visitat', 'Usuaris que pertanyen a l'espai que no l'han visitat', and 'Temps de presència mitjà per visita'. The data is as follows:

Visitas	Visitas	Usuaris que han visitat l'espai	Usuaris que pertanyen a l'espai	Usuaris que pertanyen a l'espai que l'han visitat	Usuaris que pertanyen a l'espai que no l'han visitat	Temps de presència mitjà per visita
6805	307	303	302 100%	1 1%	29.4 min	

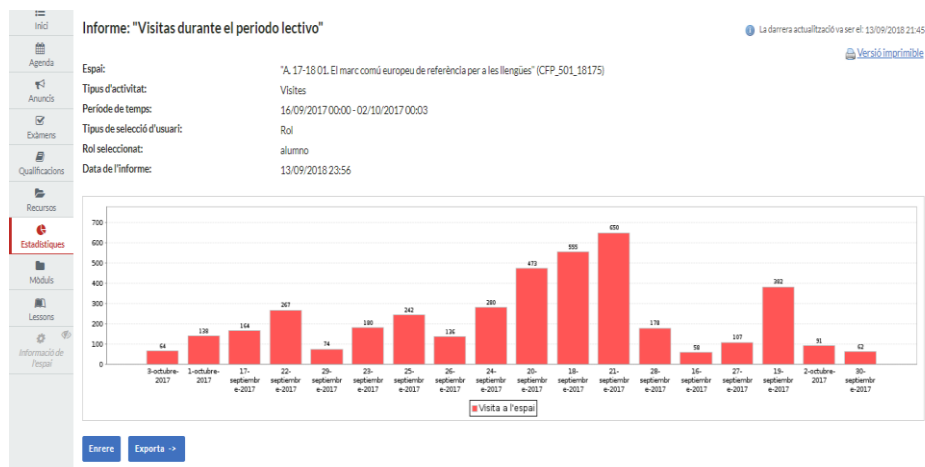
At the bottom right of the table, there is a note: 'La darrera actualització va ser el: 13/09/2018 21:45'.

Fuente: Poliforma-T

Las visitas a las asignaturas las proporciona la plataforma según los recursos visitados durante el periodo lectivo, por fechas, como se observa en la figura 3. Analizamos los periodos de acceso más frecuentes en las asignaturas dividiendo el periodo de visita en: principio de la asignatura, la mitad o final, considerando las más frecuentes las que superaban el valor 400 (40% en la figura 3):

Figura 3

Visitas de 400 alumnos a una asignatura durante el periodo lectivo



Fuente: Poliforma-T

Después se comparó el número de temas planificados por los docentes con el tiempo medio recomendado de duración de la asignatura, equivalente al número de horas establecido en forma de ECTS, para analizar su correspondencia en la planificación temporal. De la misma forma, para analizar la evaluación de cada asignatura se identificó si el número de temas de cada asignatura se correspondía con el número de tests o pruebas que proponía cada docente.

A continuación, se recopilaron el tipo y el resultado de las evaluaciones de las doce asignaturas en los dos periodos lectivos, 2016-17 y 2017-18. Se compararon los resultados obtenidos por los alumnos para poder identificar valores que indicaran una equivalencia

entre una determinada planificación de las asignaturas con las tasas de rendimiento de las asignaturas, con el fin de extraer pautas que pudieran servir de referencia a otros docentes de asignaturas online. También se tuvieron en cuenta los porcentajes de alumnos no presentados.

Finalmente, se recopilaron los resultados de las encuestas de satisfacción de las asignaturas en los dos cursos académicos en un formato numérico que oscilaba entre 1 (insatisfecho) y 10 (muy satisfecho) y que era la media de los valores indicados en la sección anterior. Se analizaron con especial atención aquellas asignaturas que habían obtenido una mayor media aritmética por parte de los alumnos para poder compararlas con el tipo de evaluación de las asignaturas, con las asignaturas con mayor rendimiento académico y con las que los alumnos habían visitado más. Mediante esta comparación, pudimos obtener datos que nos indicaron las pautas más recomendables para la planificación temporal de las asignaturas online y así poder establecer el tipo de evaluación más recomendable, ya que fue la que más aceptación obtuvo en el Título propio. En los resultados se compararon los datos globales de las dos ediciones de cada curso académico.

Tras analizar y comentar los resultados extraídos, en las conclusiones se explicaron los objetivos alcanzados y se contestaron las preguntas de investigación planteadas al inicio de este artículo, planteándose las limitaciones y futuros estudios relacionados con el realizado.

4. Resultados y discusión

Los resultados extraídos del análisis de la plataforma Poliforma-T nos muestran los datos que hemos tenido en cuenta para el análisis y para alcanzar los objetivos planteados en la tabla 2. En la primera columna se puede ver el nombre de las asignaturas; en la

segunda columna, las horas que se imparten a los alumnos y que corresponden a ECTS (1 ECTS= 10 horas de docencia en línea que equivale a 25 horas de trabajo del alumno); en la tercera columna, la temporalización de las asignaturas considerando como valor los días que cada docente de las asignaturas online ha programado para que los alumnos puedan tener acceso a la asignatura y así ‘obligar’ a los alumnos a avanzar. En la cuarta columna hemos incluido los datos sobre el período de visitas, es decir, al principio, mitad o final de la duración de las asignaturas; en la quinta columna, el número de temas de cada asignatura y finalmente, en la sexta columna el tipo de evaluación realizado con el fin de comprobar si los alumnos han adquirido los conceptos.

Tabla 2

Datos del análisis de la temporalización de las asignaturas

Asignaturas	Horas docencia	Temporización (días)	Período más visitas	Nº temas	Tipo y número de evaluación
1. El Marco Europeo Común de Referencia para las lenguas: Incorporación de la dimensión europea en la educación y los programas europeos en el ámbito educativo	10	14	Mitad	2	2 test
2. El marco legal de la educación plurilingüe en la Comunidad Valenciana: Los programas de educación plurilingüe	10	14	Principio	2	1 test
3. Enfoques, métodos, conceptos y terminología relacionados con el aprendizaje de segundas lenguas	10	14	Principio	4	5 test
4. Enfoques, métodos, conceptos y terminología relacionados con el Aprendizaje Integrado de Contenido y Lenguas	20	21	Principio	6	6 test
5. Aspectos fonético-fonológicos y ortográficos de la lengua	20	21	Principio	7	7 test
6. Aspectos morfosintácticos y léxicos de la lengua	20	21	Mitad	10	1 test

7. Aspectos pragmático-discursivos y sociolingüísticos de la lengua	20	21	Principio	2	2 test + 1 ficha
8. Lenguajes de especialidad	20	21	Principio	4	2 test
9. Estrategias para la comprensión y la producción de textos orales para la actividad docente	20	21	Final	3	6 test
10. Estrategias para la comprensión y la producción de textos escritos para la actividad docente	20	21	Final	6	1 test + 1 redacción
11. Las TIC en el diseño de actividades para el AICL: recursos y fuentes	30	35	Final	4	4 test
12. Creación de unidades didácticas para el aula AICL. Diseño de sistemas de evaluación	40	42	Principio	9	5 test

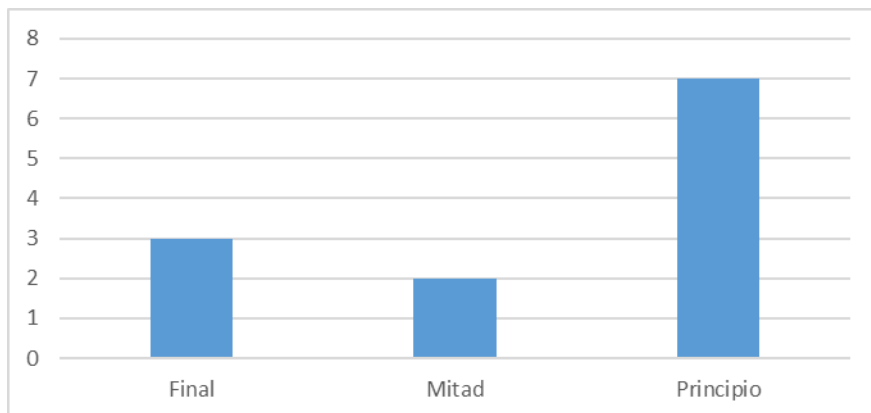
Fuente: Poliforma-T

Al comparar los datos, se puede observar que se han planificado la cantidad de días que los alumnos pueden tener acceso a la asignatura de forma consensuada, es decir, según el número de horas de la asignatura, se permite su apertura unos días determinados, es decir, 10 horas=14 días; 20 horas=21 días; 30 horas=35 días y 40 horas= 42 días. Esta planificación temporal ha de ser adecuada ya que, a mayor número de docencia, más tiempo necesita el alumno para poder dedicarse a aprender los conceptos y realizar las actividades. Podemos observar alguna incongruencia en la planificación temporal de la dedicación de los alumnos en las asignaturas que tienen una duración de 20 horas, ya que se supone que han de dedicar cada día una hora y solo se les otorga un día más (21 días), mientras que los otros cursos disponen de 4 días más en el caso de asignaturas de 10 horas, cinco días más en las asignaturas de 30 horas y también observamos en la asignatura de 40 horas que solo se le permite a los alumnos que dedican una hora al día a la asignatura solo dos días más.

Si observamos el periodo en el que los alumnos han visitado con más frecuencia las asignaturas, detectamos que las visitan más al principio (7 asignaturas), exceptuando dos asignaturas que visitan más frecuentemente en la mitad del periodo lectivo de la asignatura y tres asignaturas que las visitan más frecuentemente al final. Puede observarse en la gráfica 1 la comparación de los periodos de visitas más frecuentes, las ordenadas corresponden al número de asignaturas que eran visitadas con más frecuencia al final, en la mitad o al principio:

Gráfica 1

Comparativa del número de asignaturas y los periodos de visitas



Fuente: Poliforma-T

Si consideramos la planificación temporal de las asignaturas desde el punto de vista del docente, podríamos esperar que todas se visitaran con más frecuencia al principio de la asignatura, ya que el alumno ha de planificar el tiempo que va a necesitar para asimilar los conceptos y prepararse para los exámenes. Sin embargo, vemos como en las cuatro ediciones del Título que hemos analizado en este estudio, los alumnos lo inician con la primera asignatura, “El Marco Europeo Común de Referencia para las lenguas: Incorporación de la dimensión europea en la educación y los programas europeos en el ámbito educativo”, y la visitan con más frecuencia en la mitad de su impartición, no al principio, como cabría esperar. Hemos analizado este caso, ya que nos parecía atípico, y hemos identificado que el momento de más visitas en esta asignatura coincide con en el momento en el que los alumnos tuvieron que realizar el primer test, con lo cual se vieron obligados a visitarla con más frecuencia. Así pues, lo más frecuente es que los alumnos visiten una asignatura online al principio de su docencia (caso de las asignaturas 2, 3, 4, 5, 7, 8 y 12), para conocerla y poder adquirir los conocimientos que han de utilizar para realizar los exámenes, sin embargo, existen casos en los que los alumnos las visitan con más frecuencia al final o la mitad,

indicando una planificación no acorde con los objetivos de cualquier asignatura, ya que la dedicación de los alumnos a una asignatura debería ser equilibrada en todo el periodo docente. Creemos que el docente ha de tomar nota de este hecho y potenciar que las asignaturas se visiten más frecuentemente al inicio de la docencia mediante pruebas cortas que motiven al alumno a consultar los contenidos de la asignatura de forma constante.

Respecto al número de temas de las asignaturas, podemos ver en la gráfica 2 la comparación entre el número de ECTS (1 crédito= 10 horas de docencia) y el número de temas que los profesores han programado en las asignaturas:

Gráfica 2

Comparativa de número de temas de las asignaturas con el número de créditos (ECTS)



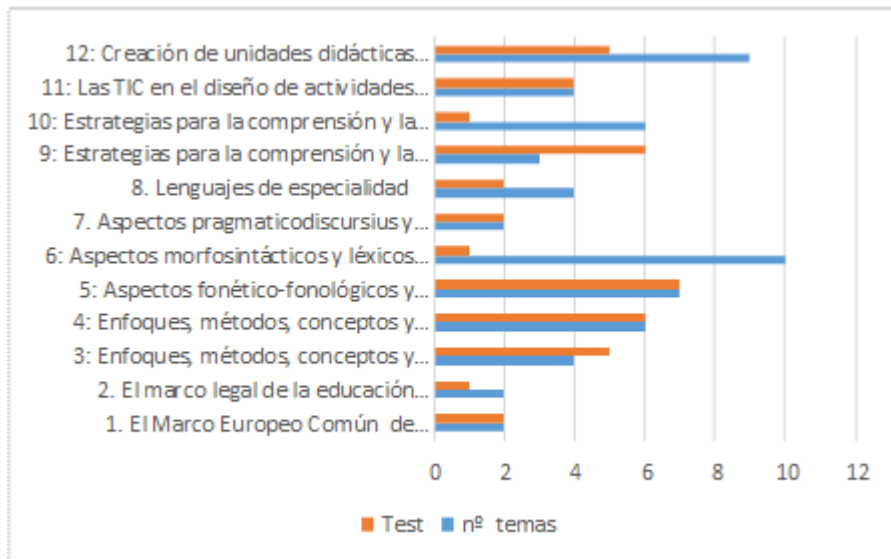
Fuente: Poliforma-T

Podemos observar en la tabla 2 y en la gráfica 2 que el número de temas de las asignaturas no sigue una pauta o se corresponde con la duración de la asignatura, su número de horas o número de temas. Algunos docentes de las asignaturas online han preferido incluir una cantidad considerable de temas (caso de la asignatura 6) si consideramos la duración de la asignatura, mientras que otros han preferido ajustarse a la duración del curso, planificando la enseñanza de dos temas por crédito (asignaturas 1, 2, 8 y 11). Creemos que este aspecto es vital en la planificación temporal de un Título online, los alumnos han de percibir que las asignaturas del Título están coordinadas y que los conceptos que se enseñan en todas las asignaturas están compensados con su duración. Como consecuencia de este análisis, identificamos que no existe coordinación entre los contenidos a incluir en las asignaturas, aspecto vital para que un alumno, al consultar la guía docente de un título, considere que los contenidos de las asignaturas están planificados de acuerdo con su periodo de impartición o los ECTS. Este aspecto de planificación temporal es estratégico para motivar a los alumnos, ya que a medida que avanza el título, los alumnos comparan las asignaturas, sus contenidos y forma de evaluación. En el caso de la docencia online los alumnos han de percibir que los docentes son expertos en el tema y preparan sus asignaturas y una planificación descompensada de los contenidos de las asignaturas puede llevarles a pensar que no van a poder alcanzar su meta (aprobarla) en el tiempo estipulado en la plataforma.

A continuación, en la gráfica 3 comparamos el número de tests que han incluido los profesores en las distintas asignaturas con el número de temas para comparar los contenidos con la evaluación:

Gráfica 3

Comparación de número de tests con número de temas



Fuente: Poliforma-T

En la gráfica 3 se constata que tampoco existe una coincidencia numérica en lo que respecta el número de temas (contenido a aprender) con el número de tests que los alumnos han de realizar. Se desprende de los datos que no se realiza un consenso en la evaluación de las asignaturas online, ya que cada docente la planifica de distinta forma. En la gráfica 3, para poder extraer esta comparativa no se ha incluido que dos asignaturas piden a los alumnos unas pruebas extra, son la asignatura 10, que solicita una redacción, y la 7, que solicita una ficha (actividad que consiste en resumir los aspectos más importantes de un tema en formato de ficha). Si comparamos los resultados, hemos de prestar especial atención a las asignaturas 6 y 10, ya que, en ambas, el número de temas sobrepasa en gran cantidad el número de tests que realizan a los alumnos. En el caso de la asignatura 6, se divide en diez temas y se realiza un solo test y en la asignatura 10, se imparten seis temas y se realiza un test y una redacción para

aprobar la asignatura. La consecuencia de examinar al aprendiz solo con un test puede implicar que el alumno considere difícil aprobar la asignatura y se sienta inseguro. Si comparamos este resultado con las visitas de los alumnos a las asignaturas, hemos de considerar que, idealmente, el docente debería de programar un test para cada unidad para incentivar que el alumno aprenda los conceptos de forma progresiva. Con ello, motivaría al alumno y las visitas al temario de la asignatura serían más frecuentes, motivándole a continuar a medida que fuera superando cada test. Hemos de destacar que en el resto de asignaturas se suele o bien evaluar a los alumnos considerando el número de temas, con lo cual tienen que realizar el mismo número de tests que de temas (asignaturas 1, 4, 5, 7, 11), o los profesores procuran guardar una relación entre el número de temas y los tests (asignaturas 2, 3, 8, 9 y 12), o bien se tiene en cuenta la dificultad de la temática y por ello se incluyen más tests de un tema para fragmentar la evaluación y con ello mitigar la complejidad del tema. La forma de evaluar los contenidos de una asignatura online es vital para motivar al alumno, ya que ha de guardar relación con lo que se espera que aprenda en la asignatura. Por ello, la planificación temporal de los contenidos y la evaluación han de priorizarse en el diseño de un Título online, ya que la descoordinación puede disuadir al alumno de inscribirse o incluso de realizar los tests de las asignaturas.

Para terminar con los datos que hemos analizado, a continuación vamos a mostrar las medias de las notas de las asignaturas que los alumnos obtuvieron en esas cuatro ediciones del Título propio online, así como la media del resultado de las encuestas de satisfacción sobre las asignaturas que se realizan a los alumnos al finalizar el Título. Se puede observar en la tabla 3 la media en porcentajes de notas superiores a 7, (que fue el valor que se propuso en el método para identificar aquellas asignaturas con una mayor tasa de éxito) y los alumnos no presentados de las asignaturas:

Tabla 3

Comparativa de las notas medias de las cuatro ediciones obtenidas en las asignaturas

Asignaturas	Nota (7-8)	Nota (9-10)	No presentado
2. El marco legal de la educación plurilingüe en la Comunidad Valenciana: Los programas de educación plurilingüe	15,51%	81,54%	1,34%
11. Las TIC en el diseño de actividades para el AICL: recursos y fuentes	19,80%	75,13%	3,12%
1. El Marco Europeo Común de Referencia para las lenguas: Incorporación de la dimensión europea en la educación y los programas europeos en el ámbito educativo	19,75%	72,85%	0,90%
12. Creación de unidades didácticas para el aula AICL. Diseño de sistemas de evaluación	22,16%	71,54%	5,50%
4. Enfoques, métodos, conceptos y terminología relacionados con el Aprendizaje Integrado de Contenido y Lenguas	31,44%	59,86%	8,03%
3. Enfoques, métodos, conceptos y terminología relacionados con el aprendizaje de segundas lenguas	27,99%	57,61%	9,62%
9. Estrategias para la comprensión y la producción de textos orales para la actividad docente	44,48%	46,42%	8,11%
7. Aspectos pragmático-discursivos y sociolingüísticos de la lengua	47,52%	40,59%	0,00%
10. Estrategias para la comprensión y la producción de textos escritos para la actividad docente	41,28%	38,88%	0,00%
8. Lenguajes de especialidad	41,70%	23,51%	5,18%
5. Aspectos fonético-fonológicos y ortográficos de la lengua	69,22%	15,05%	3,33%
6. Aspectos morfosintácticos y léxicos de la lengua	31,12%	2,64%	6,95%

Fuente: Poliforma-T

Se observa que las asignaturas 2, 11, 12, 4 y 3 son las que han obtenido más de un 50% de puntuación que oscila entre el 9-10, por lo que la tasa de rendimiento ha sido más alta comparándolo con el resto de las asignaturas. Estas asignaturas también están entre las que, en la gráfica 3, proponen una planificación de las unidades de acuerdo con los tests, procurando que realicen un test en cada unidad. La tasa de abandono de las asignaturas del Título no es elevada, ya que no hay ninguna mayor del 10%, lo cual significa que los alumnos se ven motivados a continuar realizando las asignaturas.

Por último, analizamos las notas de las encuestas sobre cada asignatura que los alumnos realizan al finalizar el Título y cuya dinámica hemos comentado antes en la sección del método de este artículo. Los resultados se pueden apreciar en la tabla 4:

Tabla 4

Nota media de las encuestas de satisfacción de las asignaturas de los cursos 2016-17/ 2017-18

Asignaturas	Puntuación media encuesta satisfacción alumnos
2. El marco legal de la educación plurilingüe en la Comunidad Valenciana: Los programas de educación plurilingüe	8,7
7. Aspectos pragmático-discursivos y sociolingüísticos de la lengua	8,6
3. Enfoques, métodos, conceptos y terminología relacionados con el aprendizaje de segundas lenguas	8,5
4. Enfoques, métodos, conceptos y terminología relacionados con el Aprendizaje Integrado de Contenido y Lenguas	8,3
12. Creación de unidades didácticas para el aula AICL. Diseño de sistemas de evaluación	8,3
1. El Marco Europeo Común de Referencia para las lenguas: Incorporación de la dimensión europea en la educación y los programas europeos en el ámbito educativo	8,2
5. Aspectos fonético-fonológicos y ortográficos de la lengua	8,0
9. Estrategias para la comprensión y la producción de textos orales para la actividad docente	7,8
11. Las TIC en el diseño de actividades para el AICL: recursos y fuentes	7,7
6. Aspectos morfosintácticos y léxicos de la lengua	7,2
8. Lenguajes de especialidad	7,1
10. Estrategias para la comprensión y la producción de textos escritos para la actividad docente	6,7

Fuente: Poliforma-T

Las asignaturas 2, 7, 3, 4, 12, 1 y 5 son las que obtuvieron una nota superior a 8 en la encuesta, se estableció este número como referencia ya que es la puntuación media entre 6,7 (menor puntuación) y 8,7 (mayor puntuación) de la encuesta de satisfacción. Hemos de destacar que ninguna asignatura fue puntuada de forma negativa por los alumnos. Las asignaturas con una puntuación igual o mayor a 8 que coinciden con las que tienen una mayor tasa de éxito y que planifican su evaluación son las 2, 3, 4 y 12.

Para tener una visión global de los datos analizados y a modo de comparación antes de abordar las conclusiones, se han marcado en la tabla 5 con una ‘x’ las asignaturas que cumplen los cinco criterios que hemos seleccionado en este estudio para identificar:

- el primer criterio, las asignaturas más visitadas (al principio, mitad o final, en este caso marcamos las más visitadas al principio)
- el segundo criterio, las que han seguido una mejor planificación de los temas y ECTS (adecuar el número de temas al número de horas);
- el tercer criterio, la planificación de los tests y los temas (un número de tests adecuado al número de temas);
- el cuarto criterio, las que los alumnos han tenido mayor rendimiento académico (las asignaturas en las que los alumnos han obtenido notas finales iguales o superiores a 7) y, finalmente,
- el quinto criterio, las que han obtenido mejores encuestas de satisfacción de los alumnos (las asignaturas con una puntuación igual o superior a 8).

Tabla 5

Tabla comparativa de todos los datos analizados

Asignaturas	Más visita-das	Nº de temas/ ECTS	Nº tests/ Nº de temas	Mejor rendimiento	Mejor encuesta
1. El Marco Europeo Co...		x	x		x
2. El marco legal...	x	x	x	x	x
3. Enfoques, métodos...SL	x		x	x	x
4. Enfoques, metod...AICL	x		x	x	x
5. Aspectos fonético...	x		x		x
6. Aspectos morfosintácti...					
7. Aspectos pragmático...	x		x		x
8. Lenguajes de especialidad	x	x	x		
9. Estrategias para... oral			x		
10. Estrategias... escrito					
11. Las TIC...		x	x	x	
12. Creación de unidades...	x		x	x	x

Fuente: Poliforma-T

Como se puede apreciar en la tabla 5, la asignatura 2 es la que cumple con todos los criterios adecuados para la correcta planificación y evaluación de un curso online. Se ha planificado de antemano la temporalidad de la asignatura, es decir, hay tantos ECTS como temas, y su evaluación y, en consecuencia, se han obteniendo resultados positivos tanto en la encuesta como en los tests realizados por los alumnos. Hemos de destacar que las asignaturas 3, 4 y 12 cumplen también 4 de los 5 criterios que hemos seleccionado en este estudio, con lo cual, cuatro de las doce asignaturas cumplen la mayoría de los criterios, cifra inferior a la que esperábamos al iniciar este estudio y que nos muestra la descoordinación de las asignaturas en lo que respecta a la planificación temporal y la evaluación.

Una vez analizados todos los datos de los que disponíamos para valorar la planificación temporal y la evaluación de la docencia online, específicamente para la formación en AICL, a continuación, en las conclusiones contestaremos a los objetivos y a las preguntas de investigación que nos planteamos al inicio de este artículo.

Conclusiones

En este artículo planteábamos los siguientes objetivos; por un lado, mostrar pautas para realizar una adecuada planificación temporal de los cursos online de formación de profesorado para el aprendizaje integrado de contenido y lengua; por otro, proponer una evaluación adecuada para medir los conocimientos adquiridos y, finalmente, identificar los criterios que han de seguir los docentes en la formación de cursos online para ofrecer una planificación temporal y una evaluación adecuada.

En los resultados que hemos expuesto en el apartado anterior hemos delimitado las pautas que se han de seguir para una correcta planificación de una asignatura online. Son, en primer lugar, proponer un número de temas de la asignatura acordes a las horas de formación (véase resultados de la tabla 2 y la gráfica 2); en segundo lugar, el periodo docente de cada asignatura debería de coordinarse y plantearse de la misma forma en todas las asignaturas, ya que hemos detectado en el análisis que algunas asignaturas tenían menos horas que otras, proporcionalmente, como periodo docente/lectivo (Tabla 2). De la misma forma, se ha detectado que la planificación temporal de algunas asignaturas podría no motivar a los alumnos a que visitaran la asignatura al principio de su impartición, sino a la mitad o al final (véase tabla 2 y gráfica 1). Creemos que los alumnos han de visitar la asignatura al principio de la docencia de la asignatura para poder adquirir los conocimientos y contestar los tests con comodidad al final; creemos que se podría motivar a los alumnos incluyendo un test al principio de la asignatura para que les fuerce a visitar la asignatura y sus contenidos. Por todo ello, recomendamos a los docentes de formación online que presten especial atención a la planificación temporal de sus asignaturas para evitar que no las visiten en la mitad o final del periodo docente.

Respecto a la evaluación de las asignaturas, se ha observado que las pruebas no se plantean de forma coordinada (véase tabla 2 y

gráfica 3), ya que algunas asignaturas realizan pocas pruebas de evaluación que pueden desanimar a los alumnos ya que sus conocimientos son evaluados en un único test y no se realiza una evaluación continua. Recomendamos, tras cruzar esos datos con los que se han recopilado de rendimiento académico y encuestas a los alumnos, que se realice una evaluación continua compuesta de diversas pruebas de evaluación para que el alumno se motive y visite con más frecuencia los temas de la asignatura. Estas recomendaciones se pueden aplicar también a la planificación de la docencia presencial, pero creemos que en el caso de la docencia online es esencial seguir estas recomendaciones para evitar el fracaso, puesto que la interacción alumno-profesor es menor.

Por ello, proponemos que los docentes de asignaturas online se evalúen siguiendo los 5 criterios que hemos establecido en la tabla 5 para poder implementar una mejora en su planificación temporal y en la evaluación de la docencia online. Por supuesto, somos conscientes que existen otros criterios que influyen en la tasa de rendimiento académico de la docencia online que esperamos abordar en futuros estudios. Finalmente, esperamos que este estudio experimental sea de ayuda para docentes de asignaturas online, así como para otros investigadores, ya que establece criterios que pueden guiar en la planificación temporal de las asignaturas online, así como en la evaluación que se lleva a cabo y que puede ser de ayuda para incrementar la motivación de los alumnos.

Bibliografía

Arnó-Macià, E. y Mancho-Barés, G. (2015). The role of content and language in content and language integrated learning (CLIL) at university: Challenges and implications for ESP. *English for Specific Purposes*, 37, 63-73.

Brinkley-Etzkorn, K. E. (2018). Learning to teach online: Measuring the influence of faculty development training on teaching effectiveness through a TPACK lens. *The Internet and Higher Education*, 38, 28-35.

Bruton, A. (2011). Is CLIL so beneficial, or just selective? Re-evaluating some of the research. *System*, 39, 523-532.

Bruton, A. (2013). CLIL: Some of the reasons why... and why not. *System*, 41, 587-597.

Bruton, A. (2015). CLIL: Detail matters in the whole picture. More than a reply to J. Hüttner and U. Smit (2014). *System*, 53, 119-128.

Carrió-Pastor, M. L. (2007). Internet as a tool to learn a second language in a technical environment. *European Journal of Engineering Education*, 32, 599- 612.

Carrió-Pastor, M. L. (2008). Learner-Instructor Collaborative Design of Content and Language Integrated Writing Activities. *ITL-International Journal of Applied Linguistics*, 156, 175-178.

Carrió-Pastor, M. L. (Ed.), (2009a). *Content and Language Integrated Learning: Cultural Diversity*. Berna: Peter Lang.

Carrió-Pastor, M. L. (2009b). Enhancing learner-teacher collaboration through the use of on-line activities. En I. González-

Pueyo, C. Foz-Gil, M. Jaime Siso y M. J. Luzón Marco (Eds.). *Teaching Academic and Professional English Online* (pp. 107-126). Berna: Peter Lang.

Carrió-Pastor, M. L. (2009c). Cultural diversity in CLIL. En M. L. Carrió-Pastor (Ed.). *Content and Language Integrated Learning: Cultural Diversity* (pp. 31-46). Berna: Peter Lang.

Carrió-Pastor, M. L. (2013). The Internet, collaborative writing and CLIL in second language teaching. *Lenguaje y textos*, 38, 107-120.

Carrió-Pastor, M. L. (Ed.) (2019). *Teaching Language and Teaching Literature in Virtual Environments*. Singapur: Springer.

Carrió-Pastor, M. L. (en prensa). The Implementation of Content and Language Integrated Learning in Spain: Strengths, Weaknesses, Opportunities and Threats. En P. Mickan (Ed.). *Handbook of Language Education Curriculum Design*. Londres: Routledge.

Carrió-Pastor, M. L. y Perry, D. (2010). The collaborative approach in Content and Language Integrated Learning. *Revista Alicantina de Estudios Ingleses*, 23, 69-81.

Carrió-Pastor, M. L. y Romero Forteza, F. (2014). Second Language Writing: use of the World Wide Web to Improve Specific Writing. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 116, 235-239.

Carrió-Pastor, M. L. y Tamarit Vallés, I. (2015). A comparative study of the influence of the mother tongue in LSP and CLIL. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 178, 38-42.

Cenoz, J. (2015). Content-based instruction and content and language integrated learning: the same or different? *Language, Culture and Curriculum*, 28 (1), 8-24.

Cenoz, J., Genesee, D. y Gorter, F. (2014). Critical analysis of CLIL: taking stock and looking forward. *Applied Linguistics*, 35 (3), 243-262.

Chapelle, C. A. (2001). *Computer applications in second language acquisition: Foundations for teaching, testing, and research*. Cambridge: Cambridge University Press.

Chiecher, A, Donolo, D. y Rinaudo, M. C. (2008). Manejo del tiempo y el ambiente en una experiencia didáctica con instancias presenciales y virtuales. *RED. Revista de Educación a Distancia*, 20, 1-10. Obtenido 29 agosto 2018, desde <http://www.um.es/ead/red/20>

Coyle, D. (2007). The CLIL quality challenge. En D. Marsh y D. Wolf (Eds.), *Diverse Contexts-Converging Goals* (pp. 47-58). Berna: Peter Lang.

Coyle, D. (2009). Promoting cultural diversity through intercultural understanding: a case study of CLIL teacher professional development at in-service and pre-service levels. En M. L. Carrió-Pastor (Ed.). *Content and Language Integrated Learning: Cultural Diversity* (pp. 105-124). Berna: Peter Lang.

Coyle, D. (2010). Foreword. En D. Lasagabaster y Y. Ruiz de Zarobe (Eds.), *CLIL in Spain: Implementation, results and teacher training* (pp. vii-viii). Newcastle: Cambridge Scholars Publishing.

Coyle, D. Hood, P. y Marsh, D. (2010). *CLIL*. Cambridge: Cambridge University Press.

Dafouz, E. y Camacho-Miñano, M. M. (2016). Exploring the impact of English-medium instruction on university student academic achievement: The case of accounting. *English for Specific Purposes*, 44, 57-67.

Dafouz, E. y Guerrini, M. C. (2009). *CLIL across educational levels*. Londres: Richmond Publishing.

Dallinger, S., Jonkmann, K., Hollm, J. y Fiege, C. (2016). The effect of content and language integrated learning on students' English and history competences- Killing two birds with one stone? *Learning and Instruction*, 41, 23-31.

Dalton-Puffer, C. (2007). *Discourse in Content and Language Integrated Learning (CLIL) Classrooms*. Amsterdam: John Benjamins.

Dalton-Puffer, C. (2011). Content-and-language integrated learning: From practice to principles? *Annual Review of Applied Linguistics*, 31, 182-204.

Doiz, A., Lasagabaster, D. y Sierra, J. M. (Eds.). (2013). *English-Medium Instruction at Universities. Global Challenges*. Bristol: Multilingual Matters.

Eurodyce. (2006). *Content and Language Integrated Learning (CLIL) at School in Europe*. Bruselas: European Commission. Obtenido 12 octubre 2017, desde http://www.indire.it/lucabas/lkmw_file/eurydice/CLIL_EN.pdf

Hafner, C. A. y Miller, L. (2011). Fostering learner autonomy in English for Science: a collaborative digital video project in a technological learning environment. *Language Learning & Technology*, 15 (3), 68-86.

Harrop, E. (2012). Content and Language Integrated Learning (CLIL): Limitations and possibilities. *Encuentro*, 21, 57-70.

Juan-Garau, M. y Salazar-Noguera, J. (Eds.). 2014. *Content-based Learning in Multilingual Educational Environments*, Berlin: Springer.

Lasagabaster, D. (2011). English achievement and student motivation in CLIL and EFL settings. *Innovation in Language Learning and Teaching*, 5 (1), 3-18.

Lasagabaster, D. y Sierra, J. M. (2010). Immersion and CLIL in English: more differences than similarities, *ELT Journal*, 64 (4), 367-375.

Lorenzo, F. (2007). The Sociolinguistics of CLIL: Language Planning and Language Change in 21st Century. *Revista Española de Lingüística Aplicada, Volumen especial*, 27-38.

Lorenzo, F, Casal Madinabeitia, S., de Alba Quiñones, V. y Moore, P. (2007). Introduction. *Revista Española de Lingüística Aplicada, Volumen especial*, 11-16.

Lucietto, S. (2008). A Model for Quality CLIL Provision. *International CLIL Research Journal*, 1 (1), 83-92.

Marchena Consejero, E., Rapp García, C., Araujo Hoyos, A. M., Romero López Alberca, C., Navarro Guzmán, J. I., Alcalde Cuevas, C., Aguilar Villagrán, M., y Menacho Jimenez, I. (2009). Autorregulación como gestión del tiempo de estudio: una herramienta informática. *Actas IV Jornadas Internacionales Mentoring & Coaching: Universidad– Empresa* (pp. 80-94). Obtenido 8 diciembre 2018, desde <https://es.slideshare.net/MartinArdilesHurtado/gestion-para-tesis>

Marsh, D. (1994). *CLIL the European dimension*. Bruselas: Consejo de Europa.

Marsh, D. (2001). *The Relevance and Potential of Content and Language Integrated Learning (CLIL) for Achieving MT+2 in Europe*. Obtenido 10 febrero 2016, desde <http://web.fu-berlin.de/elc/bulletin/9/en/marsh.html>

Marsh, D. (2009). Introduction: culture, education & content and language integrated learning. En M. L. Carrió-Pastor (Ed.), *Content and Language Integrated Learning: Cultural Diversity*. Berna: Peter Lang.

Met, M. (1999). *Content-based Instruction: Defining Terms, Making Decisions*. Washington D.C.: The National Foreign Language Center. Obtenido 15 agosto 2017, desde <http://carla.umn.edu/cobaltt/modules/principles/decisions.html>

Morton, T. (2009). Integrating language and content in secondary CLIL History: the potential of a genre-based approach. En M. L. Carrió Pastor (Ed.), *Content and Language Integrated Learning: Cultural Diversity*. Berna: Peter Lang.

Muñoz, C. (2007). CLIL: Some thoughts on its psycholinguistic principles. *Revista Española de Lingüística Aplicada, Volumen especial*, 17-26.

Nikula, T., Dalton-Puffer, C., Llinares, A. y Lorenzo, F. (2016). More than Content and Language: The Complexity of Integration in CLIL and Multilingual Education. En T. Nikula, E. Dafouz, P. Moore y U. Smit (Eds.). *Conceptualising integration in CLIL and multilingual education* (pp. 1-28). Clevedon: Multilingual Matters.

Pérez-Vidal, C. (2009). The integration of content and language in the classroom: A European approach to education (the second time around). En E. Dafouz y M. C. Guerrini (Eds.), *CLIL across Educational Levels* (pp. 3-16). Londres: Richmond Publishing.

Pérez-Vidal, C. y Roquet, H. (2015). The linguistic impact of a CLIL Science programme: An analysis measuring relative gains. *System*, 54, 80-90.

Pontiveros Gómez, R. (2011). La organización de los espacios y del tiempo. Criterios para una adecuada distribución y organización espacial y temporal. Ritmos y rutinas cotidianas. La evaluación de los espacios y del tiempo. *Revista Digital. Innovación y Experiencias Educativas*, 38, 1-12.

Rodríguez, M. (2007). El uso del tiempo en la práctica pedagógica de las escuelas adscritas a la Alcaldía Metropolitana. *Revista Universitaria de Investigación*, 8 (2), 83-104.

Romero Forteza, F. y Carrió-Pastor, M. L. (2014). Virtual language learning environments: the standardization of evaluation. *Multidisciplinary Journal for Education, Social and Technological Sciences (MUSTE)*, 1, 135-152.

Sylvén, L. K. y Thompson, A. S. (2015). Language learning motivation and CLIL. Is there a connection? *Journal of Immersion and Content-Based Language Education*, 3 (1), 28–50.

Wolf, D. (2007). CLIL: bridging the gap between schools and working life. En D. Marsh y D. Wolf, (Eds.). *Diverse contexts-converging goals* (pp. 15-25). Berna: Peter Lang.