

CLIL E INTERCULTURALIDAD EN EDUCACIÓN INFANTIL: APRENDIENDO POR PROYECTOS

CLIL AND INTERCULTURALITY IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION: PROJECT BASED LEARNING

24

ESTHER NIETO MORENO DE DIEZMAS
UNIVERSIDAD DE CASTILLA-LA MANCHA
Esther.Nietos@uclm.es

CRISTINA ORTIZ CALERO
CEIP. JOSÉ MARÍA DE LA FUENTE (CIUDAD REAL)
crisorca@msn.com

RESUMEN

En este trabajo se aborda la implementación de proyectos internacionales en el aula bilingüe de educación infantil. El artículo describe la implementación de un proyecto eTwinning sobre los productos del otoño con la participación de tres países: España, Lituania y Polonia, así como su impacto en el proceso de aprendizaje de los alumnos de educación infantil (3-5 años). La experiencia se llevó a cabo en un colegio bilingüe, en el que en torno al 20% del currículo se imparte a través de la lengua inglesa mediante la metodología AICLE/CLIL. Los resultados del proyecto mostraron que aunque los proyectos eTwinning son más populares en las etapas de la educación primaria y secundaria, su implementación es perfectamente factible en educación infantil y constituye un complemento idóneo para los programas bilingües. Los mayores beneficios del proyecto se detectaron en el desarrollo de las competencias clave y especialmente en la competencia lingüística en lengua inglesa, aprender a aprender, competencias sociales y cívicas, competencia intercultural y competencia digital. Además también se observaron efectos positivos en el desarrollo de la creatividad y en la motivación.

PALABRAS CLAVE

Educación bilingüe; CLIL; Aprendizaje por proyectos, Educación infantil, Competencias clave.

ABSTRACT

This paper deals with the implementation of international projects in early childhood bilingual education. The article describes the development of an eTwinning project on autumn products with the participation of three countries: Spain, Lithuania and

Poland, along with its impact on the learning process of children in early childhood education (3-5 year-olds). The experience was carried out in a bilingual school, in which about 20% of the curriculum is taught through English language by means of CLIL methodology. The results of the project showed that although eTwinning projects are more popular in the stages of primary and secondary education, their implementation is perfectly feasible in early childhood education and constitutes an ideal complement for bilingual programmes. The greatest benefits of the project were detected in the development of key competences and especially in English language competence, learning to learn, social and civic competences, intercultural competence and digital competence. In addition, positive effects were also observed in the development of creativity and motivation

KEYWORDS

Bilingual education; CLIL; Project learning, Early childhood education, Key competences.

* * *

1. INTRODUCCIÓN

En este artículo se detalla la implementación de un proyecto eTwinning desarrollado en el aula de Educación Infantil entre tres países: España, Lituania y Polonia. El colegio en el que se llevó a cabo la experiencia cuenta, desde su creación, con un proyecto bilingüe que utiliza como lenguas vehiculares de contenidos el castellano y el inglés. Originariamente el proyecto bilingüe de este colegio nace fruto de los acuerdos entre el MEC y el British Council en 1998, a través de los cuales se implantó el bilingüismo en 7 colegios y 7 institutos en la Comunidad Autónoma de Castilla-La Mancha. A partir de 2014, la Junta de Comunidades lanza una nueva normativa de plurilingüismo y el colegio pasa a implementar un programa lingüístico de excelencia, ya que en primaria se imparten al menos tres asignaturas en inglés y existe profesorado con un nivel C1 del MCERL (Marco Común Europeo de las Lenguas). En educación infantil se imparten en inglés en torno al 20% del currículum.

Uno de los elementos clave de la filosofía de los “colegios British” es la relevancia del elemento cultural e intercultural, de manera que se concibe que la enseñanza a través de una lengua extranjera implica también la necesidad de introducir un currículum que atienda al aspecto bicultural. En este sentido,

Coyle, Hood y Marsh (2010) afirman que el aprendizaje de una lengua no se entiende si no se conecta con aspectos culturales pertenecientes, no solo a la lengua extranjera, sino también al contexto del alumno y a otros contextos multiculturales e interculturales.

En este entorno, la implementación de un proyecto eTwinning cobra especial importancia, puesto que se conecta con los pilares clave del programa lingüístico que se está desarrollando en el colegio. Por un lado, colabora al desarrollo de la competencia lingüística, ya que fomenta la creación de entornos significativos de aprendizaje, promueve la interacción y la adquisición de contenidos vehiculados a través del inglés. Por otro lado, permite el desarrollo de la competencia intercultural de los alumnos, les ayuda a conocer y comprender otras culturas y a comunicarse con niños de otros países europeos, fomentándose así la dimensión europea de sus aprendizajes. Además, el proyecto eTwinning desarrollado fomenta la creatividad y la expresión artística, que son elementos fundamentales en la educación infantil y familiariza a los estudiantes con las nuevas tecnologías.

En el siguiente apartado se abordan las dos dimensiones teóricas principales del proyecto en lo que respecta a su implantación en el contexto de la educación bilingüe y a la naturaleza y beneficios de los proyectos eTwinning. Posteriormente se describe el desarrollo del proyecto en sus tres fases principales, se analizan sus resultados principales y se enuncian las conclusiones.

2. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

2.1. LAS ENSEÑANZAS BILINGÜES

El proyecto eTwinning que se describe en este trabajo se implementó en un colegio que desarrolla un programa bilingüe, entendiendo por enseñanza bilingüe, aquella en la que asignaturas de contenido como la educación artística, las ciencias sociales o las ciencias naturales, por ejemplo, son impartidas a través de una lengua extranjera.

En las enseñanzas bilingües, el aprendizaje de contenidos y de lenguas extranjeras tiene igual importancia, de manera que el énfasis no se hace exclusivamente en la adquisición de la lengua extranjera ni en aspectos formales y gramaticales, sino que los alumnos aprenden a usar una lengua extranjera mientras hacen uso de ella para aprender (Mehisto, Marsh y

Frigols, 2008), por lo que se replican las condiciones en las que los niños adquieren su primera lengua.

Aunque existe alguna voz crítica acerca de los beneficios de la educación bilingüe (Bruton, 2011), la mayoría de los estudios subraya su contribución a la adquisición de la lengua extranjera que vehicula los contenidos, de manera que los alumnos en programas bilingües muestran un mayor dominio de la dicha lengua segunda (Alonso, Grisaleña y Campo, 2008; Jiménez Catalán y Ruiz de Zarobe, 2009; Lázaro Ibarrola, 2012; Lorenzo, 2010; Nieto Moreno de Diezmas, 2016a; Pérez Cañado, 2011; San Isidro, 2009, 2010). Incluso existen estudios que muestran que los alumnos bilingües tienen un dominio de la lengua extranjera igual o mayor que estudiantes no bilingües de uno, dos y hasta tres cursos superiores (Lagasabaster, 2008; Navés, 2011; Navés y Victori, 2010). También existen estudios que indican que aunque una parte del currículo se sustraiga a la lengua materna, no se producen efectos negativos, e incluso puede beneficiar a la adquisición de estrategias lectoras extrapolables a la L1 (Nieto Moreno de Diezmas, 2017; Nieto Moreno de Diezmas, en prensa).

Además, diversas investigaciones prueban que los alumnos bilingües adquieren los contenidos en la misma e incluso en mayor medida que sus compañeros no bilingües (Housen, 2002; Jäppinen, 2005; Seikkula-Leino, 2007; Stohler, 2006; Van de Craen Lochtman, Ceuleers, Mondt y Allain, 2007), por lo que las ventajas para el aprendizaje de una lengua extranjera que comportan las enseñanzas bilingües no perjudica la asimilación de las materias escolares. Esto es así porque el doble esfuerzo que hacen los alumnos para asimilar los contenidos y la lengua extranjera al mismo tiempo, intensifica su actividad de construcción y mental (Dalton-Puffer, 2008; Nieto Moreno de Diezmas, 2016b) y los convierte en aprendices más eficientes. Además, debido a la dificultad de transmitir conocimientos a través de una lengua extranjera, los profesores se ven obligados a emplear un mayor repertorio metodológico y a utilizar recursos como el andamiaje, la atención a los distintos estilos de aprendizaje y a las inteligencias múltiples, de modo que en los entornos bilingües es más frecuente el uso de metodologías más centradas en el alumno y más colaborativas, donde la interdisciplinariedad, el aprendizaje por competencias y el aprendizaje por proyectos ocupan un lugar importante, lo que parece incidir positivamente en la motivación de los estudiantes bilingües (García, Nieto y Ruiz-Gallardo, 2017) y probablemente en otros aspectos afectivos (Nieto Moreno de Diezmas, 2012). En este contexto, los proyectos eTwinning proporcionan un marco excepcional para promover procesos más enriquecedores y eficientes para el aprendizaje en el marco de la educación bilingüe.

2.2. LOS PROYECTOS ETWINNING

Los proyectos eTwinning nacen en 2005 dentro del Programa de Aprendizaje eLearning de la Comisión Europea, con la intención de construir una comunidad de centros escolares de Europa que les permita comunicarse, colaborar, elaborar proyectos y, en definitiva, formar parte de la gran comunidad educativa europea.

Los pilares fundamentales de los proyectos eTwinning son: el desarrollo de la competencia intercultural, la promoción de la dimensión europea, la incorporación de las TIC y del aprendizaje por proyectos a los procesos de enseñanza-aprendizaje y la adquisición de habilidades lingüísticas en lenguas extranjeras en contextos y situaciones reales de comunicación.

Una de las aportaciones más relevantes de los proyectos eTwinning es que proporcionan un marco metodológico innovador para la adquisición de competencias. Gileran y Kearney (2014) subrayan el papel de los proyectos eTwinning en la creación de entornos de aprendizaje colaborativos y multidisciplinares basados en la investigación y las nuevas tecnologías, especialmente propicios para poder abordar la adquisición transversal y simultánea de las competencias básicas. Este tipo de metodología cobra especial relevancia debido a la escasez del uso de enfoques holísticos de desarrollo interdisciplinar e integral de las competencias clave en la enseñanza formal.

Además, los proyectos eTwinning suponen efectos positivos tanto para la función docente como para el alumnado. Según el estudio de Kearney y Gras-Velázquez (2015), los docentes que han participado en proyectos eTwinning reportan que los mayores beneficios se reflejan en tres aspectos: su habilidad para impartir lenguas extranjeras, su capacidad para impartir competencias transversales como el trabajo en equipo, la creatividad, la resolución de problemas y la toma de decisiones y su competencia para enseñar por proyectos. También consideran que existen mejoras en sus estrategias para enseñar en un entorno multicultural o multilingüe, para colaborar con docentes de otras materias, para evaluar competencias transversales, para conocer mejor al alumnado y para comunicarse con las familias.

Según el mismo estudio (Kearney y Gras-Velázquez, 2015) el 83% del profesorado participante encuestado, considera que su participación en proyectos eTwinning le había ayudado a reflexionar más sobre su propia

práctica docente, elemento fundamental para poder mejorarla y el 78% había usado nuevos métodos didácticos como consecuencia de participar en eTwinning. En cuanto a los materiales y recursos, el 87% de los profesores había aprendido a usar nuevas herramientas como resultado de su experiencia docente eTwinning.

Los docentes observan también repercusiones positivas de eTwinning para los alumnos. Los profesores entienden que los beneficios son amplios en el aumento de la motivación estudiantil (según el 65%), en el fomento de la colaboración entre alumnos (según el 54%), en la mejora de las relaciones interpersonales entre los estudiantes (según el 51%) y en el desarrollo de habilidades de aprendizaje del alumnado. Como contrapartida, el aspecto en el que el impacto de eTwinning sería menor es en la mejora del aprendizaje de los estudiantes con necesidades educativas especiales, ya que el 30% del profesorado le atribuye poca o ninguna repercusión a esta cuestión ((Kearney y Gras-Velázquez, 2015).

Por su parte, Cassells, Gilleran, Morvan y Scimeca (2016) exploran las opiniones de los estudiantes que participaron en eTwinning a través de entrevistas. En este estudio se revelan opiniones muy positivas de los alumnos, ya que consideran que eTwinning les ayudó a valorar la diversidad de la cultura europea, a disfrutar de una experiencia de aprendizaje distinta, a crecer como persona y a desarrollar nuevas habilidades.

Por tanto, eTwinning proporciona experiencias memorables en la vida de los estudiantes y puede aplicarse a cualquier edad y nivel educativo. Sin embargo, la mayor parte de los proyectos eTwinning se realizan mayoritariamente en el ámbito de la educación secundaria y en menor medida en la educación primaria. Incluso, los informes encargados por la Comisión Europea en 2013 y 2015 sobre su impacto en la práctica docente solo contemplan las dos etapas educativas anteriormente mencionadas, de modo que, en este contexto, la promoción y realización de proyectos eTwinning en educación infantil, constituye un ámbito de mejora. En este artículo se muestra que estos proyectos son perfectamente aplicables a la educación infantil y que pueden integrarse en el currículum, especialmente en el contexto de la educación bilingüe.

3. METODOLOGÍA

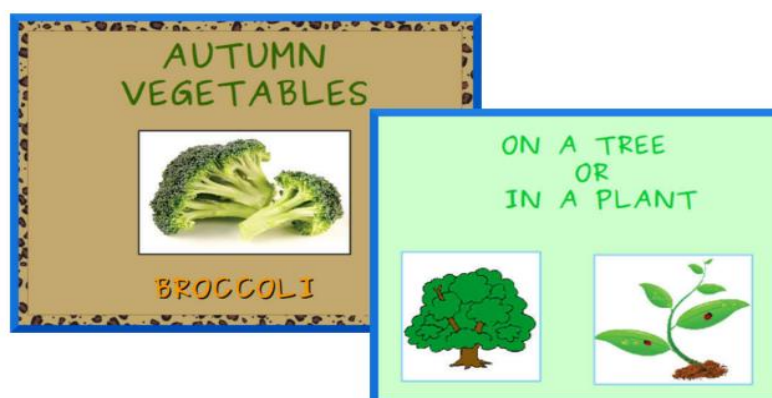
Dentro del área de Lengua Inglesa, integrada en el Ámbito de Comunicación y Representación se enmarca el proyecto eTwinning “The Garden Party” cuyo

eje temático gira en torno al otoño y aquellos productos, frutas y verduras, típicos de esta época en diferentes países. En el proyecto participan alumnos con edades comprendidas entre tres y cinco años pertenecientes a tres colegios de diferentes nacionalidades: Polonia, Lituania y España.

El objetivo final es que los alumnos conozcan los productos típicos de esta época en sus respectivos países y los comparen con los de otros países, intercambiando información a través de la plataforma eTwinning y el correo ordinario, y realizando una exposición que recoja todos los trabajos realizados y recibidos en un mural denominado "The Garden Party". En este proyecto la lengua empleada para comunicarse en clase y fuera de ella con los socios del proyecto fue el inglés en todo momento.

3.1. PRIMERA FASE DEL PROYECTO

La realización del proyecto se divide en tres partes. En la primera parte los alumnos aprenden cuáles son los frutos y verduras típicos de sus países. Estos se introducen a través de presentaciones en *powerpoint* que permiten a los alumnos comentar sus impresiones sobre los productos, expresar sus gustos e intercambiar sus experiencias. Además de conocer cuáles son los productos, su forma y color, también observaron si éstos crecían en plantas o en árboles y cómo son. Hay que destacar que la mayoría de los alumnos conocían muchos de los productos vistos en clase, algunos de los productos sí los sabían nombrar tanto en inglés como en su lengua materna y había muchos alumnos que no habían visto nunca algunas frutas, por ello, en una de las sesiones se hizo una cata de caquis y granadas, las dos frutas que muchos no conocían.



**Figura 1. M.C. Ortiz. Diapositivas de presentaciones de frutos y verduras.
Captura de pantalla**

El siguiente paso era realizar retratos con estas frutas y verduras para intercambiarlos con los otros socios del proyecto. Para la realización de los retratos se tomó como referencia la obra de Giuseppe Arcimboldo que los alumnos encontraron diferente y original, pues nunca antes habían visto retratos similares. Para esta actividad cada clase se dividió en pequeños grupos de 4 ó 5 alumnos. A cada grupo se les entregó una plantilla con diferentes frutas y verduras que debían colorear y recortar y que serviría para formar, a modo de collage, diferentes retratos que se enviarían a los socios. El resultado fueron unos retratos muy originales que cada grupo presentó al resto de la clase y de los cuales se eligieron seis para enviarles a los socios, acompañados de pequeñas descripciones tanto en español como en inglés.

Al mismo tiempo que los alumnos trabajaban en este proyecto, también participaban en otro denominado "El Cocinero" con su tutora. De este proyecto se tomaron varias recetas que los alumnos habían traído para el libro de recetas de otoño, y también se enviaron junto con los retratos y algunas postales de nuestra localidad a los socios del proyecto eTwinning. Así terminaba la primera parte del mismo.

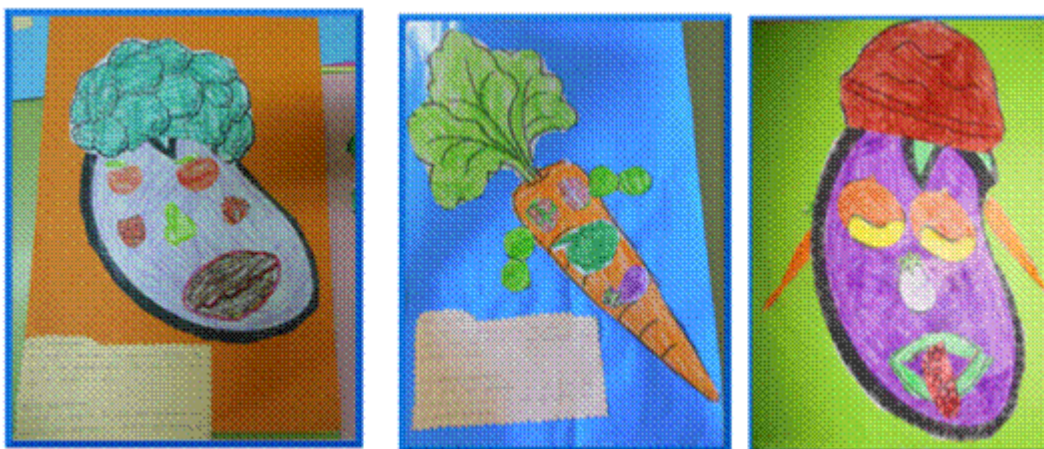


Figura 2. M.C. Ortiz. Retratos realizados por los alumnos. Fotografía Digital.

3.2. SEGUNDA FASE DEL PROYECTO

La segunda fase consistía en acceder al *Twinspace* para conocer a los demás alumnos y qué actividades habían llevado a cabo en relación con nuestro proyecto. El glosario de términos eTwinning publicado por el Servicio Nacional de Apoyo (2011) define *Twinspace* como

“una Plataforma virtual de trabajo en colaboración en la que los centros escolares (profesores y alumnos) desarrollan las actividades en sus proyectos de forma segura. Cada proyecto dispone de un *TwinSpace* privado desde el momento en que los dos SNA implicados lo aprueban”.

Este espacio permite subir fotografías, vídeos y otros tipos de archivos e incluye también un foro donde los maestros y alumnos pueden hacer comentarios, expresar opiniones y cambiar impresiones.

Cada colegio expuso a través de fotografías las actividades realizadas como manualidades llevadas a cabo con frutas y verduras, observación y análisis de los diferentes productos, imágenes de las clases, etc. Nuestro centro publicó un vídeo de presentación del colegio donde se mostraban las dependencias del colegio, algunas imágenes de nuestro entorno y también presentaba a los alumnos participantes en el proyecto.

3.3. TERCERA FASE DEL PROYECTO

Tres semanas tardaron en llegar las cartas de los socios. Una vez recibidas comenzaba la tercera parte del proyecto. Los alumnos vivieron este momento con mucha expectación y sorpresa al recibir los diferentes trabajos realizados por los socios del proyecto. Se vieron y comentaron los retratos y dibujos, se leyeron en voz alta las recetas, se comentaron las similitudes y diferencias entre los productos de otoño de estos países con los nuestros, se recibieron postales de ciudades de las que nunca antes habían oído hablar y las buscaron en el mapa de Europa. Con todo este material recibido se creó un mural que ha quedado expuesto en uno de los pasillos del colegio. Además, se han compartido fotos de estos momentos en el *Twinspace*.



Figura 3. M.C. Ortiz. Mural "The Garden Party". Fotografía Digital.

4. RESULTADOS

Una vez terminado el proyecto y analizados los resultados es interesante hacer una reflexión sobre el mismo y la repercusión que ha tenido en el proceso de aprendizaje de los alumnos. Hay que resaltar la alta motivación que demostraron durante todas las sesiones debido a la participación activa en las actividades llevadas a cabo. El hecho de que otros alumnos vieran sus trabajos y poder compartir sus conocimientos con los demás hace que crezca el interés y se ponga un mayor empeño en las actividades realizadas. Uno de los elementos clave en la enseñanza por competencias es despertar y mantener la motivación hacia el aprendizaje en el alumnado, lo que implica un nuevo planteamiento del papel del alumno, activo y autónomo, consciente de ser el responsable de su aprendizaje (Ferrer Monedero, 2014).

El trabajo en pequeños grupos también posibilita una mayor participación y favorece el trabajo colaborativo, compartiendo el conocimiento y favoreciendo indudablemente al desarrollo de la competencia clave aprender a aprender, competencia que se ve especialmente favorecida en entornos bilingües, debido al empleo de metodologías más centradas en el alumno. Además, el doble esfuerzo cognitivo que los alumnos realizan para aprender

nuevos conocimientos mediante una lengua que también es nueva los convierte en aprendices más eficaces, como ya se ha mostrado en otros estudios (De Jabrun, 1998; Nieto Moreno de Diezmas, 2016b)

No cabe duda de que una de las competencias más desarrolladas en este tipo de proyectos es la competencia en comunicación lingüística. Claramente se aborda la dimensión socio-cultural permitiendo el conocimiento del mundo y la interculturalidad. Con las exposiciones orales realizadas en clase y el intercambio de impresiones sobre los trabajos recibidos y realizados se ha permitido el desarrollo de diferentes estrategias cognitivas y socioafectivas. Se ha transmitido información no sólo a nivel oral, sino también a través de los retratos realizados y se ha fomentado la creatividad. Al haber una intención comunicativa los alumnos se esfuerzan y el uso de la lengua inglesa se vuelve más significativo, se realiza de una forma más natural y también funcional pues traspasamos los muros de la escuela para comunicarnos con niños y niñas de otros países.

Este tipo de proyectos en colaboración con otros países también desarrollan la competencia social y cívica ya que favorecen el desarrollo del sentimiento de pertenencia a un grupo, a un país, a Europa.

Con el uso de la plataforma Twinspace se fomenta también el uso de las TIC como un recurso más. En nuestro caso, hemos realizado presentaciones en *powerpoint*, buscado información en Internet (biografía y obra de G. Arcimboldo, localización de los países de los socios, etc.), y grabado y editado un vídeo de presentación de nuestro centro.

5. CONCLUSIONES

La participación en proyectos eTwinning es fundamental en un colegio bilingüe, puesto que además de contribuir a la adquisición de la competencia lingüística en lengua extranjera de los alumnos les permite conocer realidades diversas y desarrollar su competencia intercultural.

Además, eTwinning constituye una herramienta muy útil en todos los niveles educativos, incluido la educación infantil, tal y como se muestra en este trabajo. La experiencia eTwinning con niños de entre 3 y 5 años fue muy positiva e integradora, y favoreció el desarrollo de diferentes competencias clave en nuestros alumnos a la vez que facilita el diseño de un enfoque globalizado, trabajando diferentes objetivos y contenidos de los tres ámbitos de conocimiento de la etapa de Ed. Infantil: Conocimiento de sí mismo y

Autonomía Personal, Conocimiento e Interacción con el Entorno y Comunicación y Representación.

6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alonso, E., Grisaleña, J. y Campo, A. (2008). Plurilingual Education in Secondary Schools: Analysis of Results. *International CLIL Research Journal*, 1 (1), 36-49.
- Bruton, A. (2011). Is CLIL so beneficial, or just selective? Re-evaluating some of the research. *System*, 39 (4), 523-532.
- Cassells, D., Gilleran, A., Morvan, C. y Scimeca, S. (2016). Etwinning generation. Central Support Service of eTwinning - European Schoolnet, Brussels. Disponible en: <<https://www.etwinning.net/eun-files/generation/en.pdf>> [En línea]. [Consulta: 10 de octubre de 2017].
- Coyle, D., Hood, P. y Marsh, D. (2010). *CLIL: Content and Language Integrated Learning*. Cambridge: CUP.
- Dalton- Puffer, C. (2008). Outcomes and processes in Content and Language Integrated Learning (CLIL): current research from Europe. En W. Delanoy y L. Volkman (Eds.), *Future Perspectives for English Language Teaching* (pp. 139-157). Heidelberg: Carl Winter.
- De Jabrun, P. (1997). Academic achievement in late partial immersion French. *Babel*, 32 (2), 20-3.
- Ferrer Monedero, F. (2014) Propuesta de Integración Curricular. Procedimiento para establecer la integración curricular de las Competencias clave. Disponible en: <<http://www.educa.jccm.es/es/sistema-educativo/decretos-curriculo/competencias-clave/ayuda-elaboracion-programaciones-didacticas-primaria>> [En línea]. [Consulta: 10 de octubre de 2017].
- García Fernández, B., Nieto Moreno De Diezmas, E. y Ruiz-Gallardo, J.R. (2017). Mejorar la motivación en ciencias con enseñanza CLIL. Un estudio de caso. *Enseñar ciencias*, N° Extraordinario, 2625-2630.
- Gilleran, A. y Kearney, C. (2014) Developing pupil competences through eTwinning. Central Support Service of eTwinning - European Schoolnet, Brussels [Disponible en : <http://files.eun.org/etwinning/book2014/EN_Etwinning_2014.pdf> [En línea]. [Consulta: 10 de octubre de 2017].
- Housen, A. (2002). Processes and outcomes in the European schools model of multilingual education. *Bilingual Research Journal*, 26(1), 45-64.

- Jäppinen, A.K. (2005). Thinking and Content Learning of Mathematics and Science as Cognitional Development in Content and Language Integrated Learning (CLIL): Teaching Through a Foreign Language in Finland. *Language & Education* 19(2), 148-169.
- Jiménez Catalán, R. M. y Ruiz De Zarobe, Y. (2009). The Receptive Vocabulary of EFL Learners in Two Instructional Contexts: CLIL versus non-CLIL Instruction. En Y. Ruiz de Zarobe y R. M. Jiménez Catalán (Eds.), *Content and Language Integrated Learning. Evidence from Research in Europe* (pp. 81-92). Bristol: Multilingual Matters.
- Kearney, C. y Gras-Velázquez, À, (2015). eTwinning Ten Years On: Impact on teachers' practice, skills, and professional development opportunities, as reported by eTwinners. Central Support Service of eTwinning - European Schoolnet, Brussels. Disponible en: <https://www.etwinning.net/eun-files/eTwinningreport_EN.pdf> [En línea]. [Consulta: 10 de octubre de 2017]
- Lasagabaster, D. (2008). Foreign language competence in content and language integrated learning. *Open Applied Linguistics Journal*, 1, 31-42.
- Lázaro Ibarrola, A. (2012) Faster and Further Morphosyntactic Development of CLIL vs. EFL Basque-Spanish Bilinguals Learning English in High-School. *IJES*, 12(1), 79-96.
- Lorenzo, F. (2010). CLIL in Andalusia. En D. Lasagabaster y Y. Ruiz de Zarobe (Eds.), *CLIL in Spain: Implementation, Results and Teacher Training* (pp. 2-11). Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishers.
- Mehisto, P., Marsh, D. y Frigols, M. J. (2008). *Uncovering CLIL, Content and Language Integrated learning in Bilingual and Multilingual Education*. Oxford: Macmillan.
- Naves, T. (2011). How Promising Are the Results of Integrating Content And Language for EFL Writing And Overall EFL Proficiency? En Y. Ruiz de Zarobe, J. Sierra y F. Gallardo del Puerto (Eds.), *Content and Foreign Language Integrated Learning* (pp. 103-128). Bern: Peter Lang.
- Navés, T. y Victori, M. (2010). CLIL in Catalonia: An Overview of Research Studies. En Y. Ruiz de Zarobe y D. Lasagabaster (Eds.), *CLIL in Spain: Implementation, results and teacher training* (pp. 30-54). Newcastle upon Tyne, UK: Cambridge Scholars.
- Nieto Moreno De Diezmas, E. (2012). CLIL and the development of emotional competence. *Miscelanea, a Journal of English and American studies*, 45, 53-73.

- Nieto Moreno de Diezmas, E. (2016a). The impact of CLIL on the acquisition of L2 competences and skills in primary education. *International Journal of English Studies*, 16(2), 81-101.
- Nieto Moreno de Diezmas, E. (2016b). The Impact of CLIL on the Acquisition of the Learning to Learn Competence in Secondary School Education in the Bilingual Programmes of Castilla-La Mancha. *Porta Linguarum*, 25(1), 21-34.
- Nieto Moreno De Diezmas, E. (2017). How does CLIL affect the acquisition of reading comprehension in the mother tongue? A comparative study in secondary education, *Investigaciones Sobre Lectura*, 8, 7-26.
- Nieto Moreno de Diezmas, E. (en prensa). Acquisition of reading comprehension in L1 in bilingual programmes of Primary Education. A comparative study. *Ocnos: Revista de estudios sobre lectura*, 17.
- Pérez Cañado, M. L. (2011). The Effects of CLIL within the APPP: Lessons Learned and Ways Forward. En R. Crespo y M. García de Sola (Eds.), *Studies in Honour of Ángeles Linde López* (pp. 389-406). Granada: Universidad de Granada.
- San Isidro, X. (2009). Galicia: CLIL Success in a Bilingual Community. En D. Marsh, P. Mehisto, D. Wolff, R. Aliaga, T. Asikainen, M. J Frigols-Martin, S. Hughes, y G. Langé (Eds.), *CLIL Practice: Perspectives from the Field* (pp. 4-13). Jyväskylä: University of Jyväskylä.
- Seikkula-Leino, J. (2007). CLIL learning: Achievement levels and affective factors. *Language and Education*, 21(4), 328-341.
- Servicio Nacional de Apoyo a Etwinning. Disponible en: <http://etwinning.cnice.mec.es/version/2011/images/stories/Area_de_trabajo/glosario_octubre2011.pdf> [En línea]. [Consulta: 10 de octubre de 2017].
- Stohler, U. (2006). The acquisition of knowledge in bilingual learning: an empirical study on the role of language in content learning. *VIEWZ Vienna English Working Papers*, 15(3), 41-46.
- Van De Craen, P., Lochtman K., Ceuleers, E., Mondt, K. y Allain, L. (2007). An interdisciplinary approach to CLIL learning in primary schools in Brussels. In C. Dalton- Puffer, U. Smit (Eds.), *Empirical Perspectives on CLIL Classroom Discourse* (pp. 253-274). Frankfurt am Main: Peter Lang.