

EL PORTFOLIO COMO HERRAMIENTA DE AUTOEVALUACIÓN Y REFLEXIÓN EN CONTEXTOS AICLE

ANDRÉS CANGA ALONSO
ALMUDENA FERNÁNDEZ FONTECHA
Universidad de La Rioja

1. INTRODUCCIÓN

Tomando como referencia el modelo de las 4Cs (Contenido, Comunicación, Cognición y Cultura) (Coyle, Hood y Marsh 2010: 41), en las última décadas se ha debatido ampliamente si en los modelos de Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lengua Extranjera (AICLE) la evaluación debe centrarse en el contenido o en la forma lingüística o en ambas (Mehisto, Marsh y Frigols 2008 y 2010), dejando a un lado la importancia del desarrollo de las estrategias de reflexión y autoevaluación del alumnado que facilitan precisamente el desarrollo del componente de la cognición.

Teniendo en cuenta que la evaluación del alumnado en cualquier materia, más aún en un contexto AICLE, no debe ser algo aislado sino que debe llevarse a cabo en cada una de las sesiones de trabajo en el aula, el primer aspecto que debe tener en cuenta el docente a la hora de evaluar a sus estudiantes debe ser el tipo de evaluación que llevará a cabo. Por ello, deberá optar por un enfoque sumativo, formativo o por una combinación de ambos. La evaluación sumativa coincide con los sistemas de evaluación utilizados tradicionalmente en las aulas, que miden la capacidad de conocimiento del alumnado a partir de una serie de pruebas que se realizan a lo largo de un espacio de tiempo y que miden, fundamentalmente, los conocimientos adquiridos por los estudiantes en una materia determinada en un periodo concreto.

La evaluación formativa tiene como meta orientar al alumno en su proceso de aprendizaje para que llegue a ser un aprendiz autónomo y capaz de reflexionar sobre su propio aprendizaje al tiempo que puede ir fijando objetivos que intentará alcanzar en las sucesivas etapas de su formación académica.

El *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCERL)* (2001) tiene como objetivo establecer una política educativa que, tal como señala Dobson (2006), no solo deba fomentar el aprendizaje de lenguas sino que también ayude a los aprendices a entender los aspectos culturales asociados al idioma que aprenden para así poder establecer vínculos entre estructuras gramaticales y vocabulario que hubiesen adquirido previamente (competencia plurilingüe). Asimismo, el documento propone diversos descriptores para que el aprendiz se vaya estableciendo metas en su proceso de aprendizaje que revisará de forma periódica con la ayuda de su profesor y de sus compañeros.

El *MCERL* propone un enfoque centrado en el alumno, basado en la acción y el aprendizaje por competencias, tomando en cuenta la dimensión social y cultural de cada lengua de modo global de tal manera que aquel, el alumno, pueda establecer relaciones entre las lenguas que aprende, es decir, desarrolle su competencia plurilingüe. Este modelo de aprendizaje fomenta el aprendizaje a lo largo de la vida y, por tanto, la autonomía de los aprendices ya que los estudiantes se hacen responsables de su proceso de aprendizaje (Holec 1981, Little 2007), van modelando su forma de aprender de modo progresivo (Vygotsky 1978, Little 2007) y se vuelven individuos más reflexivos. Para favorecer este proceso, el profesor debe tener en cuenta las capacidades y necesidades del alumnado que tiene a su cargo y prepararlo lo mejor posible para responder a las necesidades que plantea el mundo globalizado en el que nos ha tocado vivir. A partir de este documento marco, el Consejo de Europa promovió la puesta en marcha del Portfolio Europeo de las Lenguas (PEL). EL PEL ha sido diseñado para cubrir una doble función: informativa como instrumento que refleja la experiencia de un individuo como aprendiz y pedagógica como documento para favorecer la reflexión y el autoaprendizaje. El PEL comprende tres partes: pasaporte, biografía lingüística y dossier (Dobson 2006: 28-29). y pone énfasis en el aprendizaje social e interactivo que implica tres principios:

- a) **Learner empowerment** by transferring part of the responsibility for teaching-learning to pupils by giving them different options and support.
- b) **Learner reflection** to make students think about what they are learning and why it is necessary for them.
- c) **Appropriate target language use** by using the foreign language for genuine communicative purposes (Little, Ridley y Ushioda 2002: 15-22).

En contextos AICLE, la evaluación a través del portfolio tiene un triple objetivo:

1. Medir el progreso de adquisición y aplicación del contenido, la lengua y las destrezas/competencias.
2. Establecer planes y estrategias para alcanzar los objetivos.
3. Discutir y reflexionar sobre los diferentes tipos de aprendizaje y las estrategias empleadas en el proceso (adaptado de Mehisto, Marsh y Frigols 2008).

Para poder llevar a cabo estos tres objetivos los aprendices necesitan apoyo sobre cómo reflexionar sobre el trabajo realizado, su grado de cumplimiento de los objetivos marcados y planificación del trabajo para conseguir nuevas metas.

Una vez ha sido brevemente analizada la relación existente entre la enseñanza AICLE, el *MCERL* y el e-PEL, este artículo presenta posibles líneas de acción en el aula para fomentar la reflexión y la autoevaluación adaptando los descriptores sobre las distintas destrezas (escuchar, leer, hablar, conversar y escribir), tal y como aparecen en la versión electrónica del *Portfolio Europeo de las Lenguas* (ePEL), a los requerimientos de la instrucción en AICLE. Con este propósito se describe a continuación un tipo de WebQuest para AICLE denominada CLILQuest desarrollada por Fernández Fontecha (2010) y cuya evaluación está ligada al aprendizaje indirecto de contenidos lingüísticos, a la enseñanza explícita de contenidos extralingüísticos y al trabajo basado en habilidades o destrezas de pensamiento.

2. DIMENSIONES DE LA EVALUACIÓN EN AICLE

En el Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lengua Extranjera (AICLE) la integración de contenidos lingüísticos y no lingüísticos añade alguna dificultad extra a la enseñanza por separado de cada tipo de contenido así como a su evaluación y a la autoevaluación y reflexión por parte del alumno. Dependiendo del modelo de AICLE que se desarrolle se pueden tener en cuenta en mayor o menor medida objetivos ligados al contenido del tema que se enseñe así como objetivos de tipo lingüístico. En modelos AICLE más orientados al contenido, los objetivos lingüísticos se pueden llegar a obviar en la evaluación. En modelos orientados a la lengua, aunque exista una exposición prolongada a un tema extralingüístico, los objetivos con más peso serán siempre los lingüísticos.

Además de estos dos tipos de objetivos la implementación de los enfoques AICLE, atendiendo al componente cognitivo del modelo de las 4C (Contenido, Comunicación, Cognición y Cultura) de Coyle, Hood y Marsh (2010: 41), requiere la integración del trabajo mediante habilidades de pensamiento, como por ejemplo, *recordar, comprender, aplicar, analizar, evaluar* o *crear* (Anderson y Krathwohl 2001). Se trata competencias transversales de índole cognitiva requeridas en el entorno educativo y con un lugar importante en contextos AICLE (Chamot y O'Malley 1994). Mehisto, Marsh y Frigols (2008:154-155) ofrecen ejemplos sobre el uso de algunas de ellas en AICLE.

La implementación de modelos AICLE requiere que el profesor sea consciente de la necesidad de tener en cuenta al menos esta triple dimensión en la implementación del modelo – lengua, contenido y habilidades de pensamiento – y que la incluya en el diseño de actividades. En la medida en que el diseño de actividades integre de manera clara al menos estos tres tipos de objetivos se podrá conseguir que el alumno los advierta y los considere de alguna manera en la reflexión sobre su aprendizaje.

3. LA EVALUACIÓN DE UNA WEBQUEST EN AICLE

El tipo de actividad que usamos para insertar los tres tipos de objetivos arriba mencionados es una WebQuest, actividad en la que los alumnos trabajando grupalmente deben resolver tareas usando recursos Web (Dodge 2001; March 2003). Este modelo general ha dado lugar a otros tipos de webquests específicas para la enseñanza de lenguas, como la *TalenQuest* de Koenraad y Westhoff (2003) o el modelo propuesto por Pérez Torres (2006). Pérez Torres (2006: 321) lo define de la siguiente manera:

Una WebQuest para la enseñanza-aprendizaje de una L2 es una actividad orientada a la investigación en un contexto temático relevante, utilizando recursos de la Web, en la que el desarrollo de la tarea que culmina la actividad impulsa procesos cognitivos de orden superior y coadyuva a que el alumno ponga en práctica las destrezas lingüísticas, apoyado en un conjunto de andamios lingüísticos y procedimentales y en un entorno de cooperación.

Inspirada en estos modelos de WebQuests para L2, Fernández Fontecha (2010) propone la CLILQuest, una adaptación del modelo de WebQuests de L2 para el

contexto AICLE que pretende integrar objetivos lingüísticos, de contenido y habilidades de pensamiento en las tareas que lo desarrollan. No nos olvidamos de la inclusión de contenidos culturales que pueden encontrar su vía de aparición a través del tratamiento del contenido extralingüístico¹. Tanto el docente de contenido como el de lenguas extranjeras puede implementar dicho modelo. En concreto en Fernández Fontecha (2010) se describe el modelo aplicado a un programa AICLE dirigido a alumnos de Bachillerato que aprenderían aspectos relacionados con el cambio climático en la clase de inglés como Lengua Extranjera. En este caso el objetivo fundamental sería lingüístico pero se buscaría camuflarlo a través de una exposición al contenido extralingüístico suficientemente prolongada como para permitir centrar la atención del alumno en este tema.

Lo que describimos a continuación es una Case CLILQuest, una de las cuatro CLILQuests desarrolladas dentro de un programa AICLE que procura una integración ordenada y fundamentada de lengua y tipos de contenido factuales, conceptuales y procedimentales (Fernández Fontecha 2008). Recibe el nombre de Case CLILQuest porque trata básicamente de la aplicación a la resolución de un caso de contenidos teóricos sobre cambio climático, que se habrían enseñado con anterioridad en el programa.

3.1. Presentación de la Case CLILQuest

En la Figura 1 presentamos la guía o introducción del tipo de CLILQuest que los alumnos deberán resolver así como los roles que tendrán que desempeñar para la consecución de la misma. Se trata de un trabajo cooperativo que llevarán a cabo diferentes equipos dentro de los cuales cada alumno tendrá una función asignada.

CASE CLILQUEST	
GUIDE	
INTRODUCTION	
<p>This is Mr Dokeos calling you! I've got a new mission for you. Now that you are an expert on climate change and other environmental issues, you are ready to solve a problem. Yesterday, I received two important e-mails. One is from Mr Achim Steiner, Executive Director of the United Nations Environmental Programme (UNEP) asking us for help to solve a mysterious case of the desperate journey of a mother</p>	

¹ El lector puede encontrar una descripción en profundidad del marco en el que se integra la CLILQuest y de las fuentes en las que se inspira en Fernández Fontecha (2010)

elephant and her calf in the South African desert. He sends us an video with partial information on this case. The other e-mail is written by Mr Stavros Dimas, the European Commission's Commissioner for Environment. He sends us another video with some excerpts about the death of a polar bear in the Arctic.

Both would be very grateful if you could help them to find out the causes of these sad cases in order to avoid similar situations in the future. Mr Steiner suggests that you could work with some members of TUNZA Youth Advisory Council, the United Nations strategy addressing young people. Maybe you can ask them for some help in some problematic areas of your research. Meet them here.

You will solve these two cases by working with your group mates and also by collaborating with other working groups. Follow the instructions of each quest to solve these cases.

ROLES

In this CLILQuest, you will belong to one of these working groups: researchers of the CSI environmental unit, group of scientists of the Nobel-awarded Intergovernmental Panel on Climate Change (IPCC), group of Greenpeace activists working in the Thin Ice Project, and the team of the BBC *Earth* film, directed by Alastair Fothergill and Mark Linfield. In order to play the assigned roles adequately, each of your working groups will receive a brief profile with information about the activities done by the members of the IPCC and the Thin Ice Project. You will also receive some notes on the *Earth* film's crew.

I will not provide you with a profile for the CSI Environmental Unit. Of the four bodies of professionals described in this CLILQuest, the CSI Environmental Unit is the only one that does not exist in reality. However, as you may infer from the name, their work is very similar to the one done by the forensic scientific police in the Emmy Award-winning CBS television series, *Crime Scene Investigation (CSI)*. In this TV series, the body of professionals is involved in identifying the causes of a crime. In our CSI Environmental Unit, the professionals investigate the causes of environmental crimes. Within the CSI Environmental group, each member of the group will need to play different roles. For instance, you may be a team leader organizing the work, an evidence recorder collecting clues, or any of the assignments you may find in the crime scene investigator's website.

Follow your teacher's recommendations on the formation of the working groups and carry out the following quests. They are simultaneous quests. All the working groups should work at the same time on them.

Figura 1. Case CLILQuest: guía

La Figura 2 muestra las distintas tareas en las que se divide la CLILQuest. Algunas son tareas simultáneas llevadas a cabo por diferentes grupos en la misma sesión y otras son tareas que tendrá que realizar todo el grupo.

CASE CLILQUEST

TASKS

- Task 1 (CSI team): Have a first approach to the cases and contact the group of IPCC scientists. Plan the research. Outcome: Write an e-mail to IPCC scientists letting them know about each case and asking them for collaboration.
- Task 2 (IPCC scientists): Collect data about the type of work done by the group of IPCC scientists. Plan the research. Outcome: Create a working plan by identifying the scope of this research.
- Task 3 (CSI team and IPCC scientists): Each group should write e-mails or take part in a private forum to get evidence about the cases. Outcome: Each group should write e-mails or take part in a private forum to get evidence about the cases. The CSI group should note down the data they are compiling from different sources. This will serve as the basis for writing a final report at the end of this CLILQuest. The IPCC group should submit to the CSI group a brief report with evidence on the case.
- Task 4 (Earth's crew and Thin Ice team): Gather information on the BBC *Earth* film and on Thin Ice Project. Outcome: Each team should expand the information provided in their profiles and take notes about their past and current activities.
- Task 5 (All teams): Presentation of results and evidence on the two cases through a public (face-to-face or online) meeting. Outcome: The CSI group have to write a report describing its research and showing the results obtained. The IPCC group have to write a report providing the results of its research. The members of the Thin Ice project have to write a report on their expedition from the edge of Canada to the North Pole and their investigation on polar bears. Finally, the crew of the *Earth* film have to write a report describing the filming days in the South African desert and in the Arctic.

Figura 2. Case CLILQuest: tareas

En esta CLILQuest el alumnado aplicará el conocimiento sobre cambio climático adquirido en CLILQuests anteriores. Su diseño incluye la práctica de las cuatro destrezas lingüísticas de una manera graduada. Así, en las primeras tareas el alumno practicará en mayor medida las destrezas de comprensión, mientras que en las últimas tareas trabajará principalmente con la expresión oral y escrita.

3.2. Contenidos y destrezas: autoevaluación y reflexión

El ePEL es un instrumento orientado a medir principalmente el conocimiento lingüístico (escuchar, leer, conversar, hablar y escribir). Sin embargo, es posible añadir otros descriptores que reflejen el autoaprendizaje a la lista de los ya definidos en las diferentes secciones (por ejemplo, Biografía: Aprender a aprender, actividades de aprendizaje, movilidad, interculturalidad, plurilingüismo, o tablas de autoevaluación, entre otros). En este sentido se convierte en un instrumento flexible que puede adecuarse a las necesidades de una programación AICLE como la que aquí describimos.

A continuación desgranamos los contenidos (extralingüísticos), las habilidades de pensamiento y las destrezas de L2 programadas para cada tarea de la Case CLILQuest que hemos presentado anteriormente. Se espera que el alumno los reconozca e incluya en su autoevaluación posterior aquellos que considere oportunos a través de su portafolio. Es tarea del profesor definir convenientemente el tipo de trabajo a realizar en cada tarea así como los contenidos y destrezas que estas encierran. En el detalle de algunas tareas incluimos a modo de ejemplo la ubicación en el ePEL de algunas de las posibles adaptaciones o de la selección de algunos descriptores ofrecidos por defecto.

Task 1 (CSI team): Have a first approach to the cases and contact the group of IPCC scientists. Plan the research.

- *Contenidos:* El alumno aplicará a una situación particular su conocimiento factual y conceptual que supuestamente ha adquirido previamente sobre el cambio climático.
- *Habilidades de pensamiento:*
 - Recordar: tener en cuenta el conocimiento relevante sobre el cambio climático y sus consecuencias antes de aplicarlo en la práctica.
 - Comprender: resumir la información sobre los dos casos y explicar al grupo IPCC cada caso a través de un *email*.

- *Destrezas de L2*: comprensión oral (visionado de vídeos sobre dos casos en el desierto sudafricano y en el Ártico) y comprensión escrita (lectura comprensiva de *emails* de Mr. Achim Steiner y Mr. Stavros Dimas). También practicarán alguna destreza de expresión en la siguiente tarea: el grupo de investigadores CSI sobre medioambiente enviará un *email* a los científicos del grupo IPCC haciéndoles saber sobre los casos planteados y requiriendo su colaboración en la investigación.
- *Ejemplos* :
*Biografía>Actividades de aprendizaje>Escuchar en el aula>*visionado de vídeos sobre temas medioambientales.
*Biografía>Actividades de aprendizaje>Leer en el aula>*lectura de *emails* sobre problemas medioambientales.

Task 2. Collect data about the type of work done by the group of IPCC scientists. Plan the research.

- *Contenidos*: Como en la tarea previa, el alumno aplicará a una situación particular su conocimiento factual y sobre cambio climático.
- *Habilidades de pensamiento*:
 - Comprender: compilar y clasificar información sobre el trabajo realizado por el grupo de científicos IPCC.
 - Crear: diseñar un plan de trabajo identificando los objetivos de la investigación.
- *Destrezas de L2*: establecer un plan de trabajo identificando áreas de interés en la investigación de los dos casos propuestos. Esta identificación se plasmará por escrito y requerirá de debate y consenso entre los miembros del grupo.
- *Ejemplos ubicación ePEL*: :
*Biografía>Actividades de aprendizaje>Escribir por mi cuenta>*Tomar notas sobre la información a recopilar.
*Biografía>Actividades de aprendizaje>Escribir por mi cuenta>*Clasificar y resumir la información recopilada.

Task 3. Go on researching.

- *Contenidos*: los alumnos aplicarán todo su conocimiento teórico a los dos casos.

- *Habilidades de pensamiento:*
 - Recordar: recuperar información relevante sobre el cambio climático de CLILQuests previas.
 - Comprender: compilar y clasificar evidencia sobre las condiciones medioambientales en el Ártico y Sudáfrica. Interpretar los vídeos. Extraer conclusiones y explicárselas al otro equipo.
 - Analizar: establecer puntos de contacto entre los datos recopilados por los dos grupos.
 - Aplicar: usar la información recopilada para proponer una solución a ambos casos. Aplicar el plan de trabajo del grupo de IPCC a la investigación.
 - Crear: escribir informes breves preliminares sobre los datos recogidos hasta el momento.
- *Destrezas de L2:* se practica la destreza de expresión escrita. Cada grupo escribirá *emails* o formará parte en un foro privado para conseguir información para la resolución sobre los casos. El grupo CSI debería anotar los datos recogidos de diferentes fuentes. Esto servirá de base a la hora de escribir un informe requerido en la última tarea. El grupo IPCC deberá enviar al grupo CSI un breve informe con evidencia sobre el caso.
- *Ejemplos ubicación ePEL:*
 - Biografía*>*Actividades de aprendizaje*>*Conversar en el aula*>hablar con miembros de otros grupos para recopilar información sobre los casos planteados.

Task 4. Gather information on the BBC Earth film and on Thin Ice Project.

- *Contenidos:* los grupos aprenderán sobre el tipo de investigación que realiza el grupo de Greenpeace que forma parte del *Thin Ice Project*. Aprenderán también sobre el tipo de dificultades a las que se tuvo que enfrentar el equipo de trabajo de la película *Earth* durante su filmación.
- *Habilidades de pensamiento:*
 - comprender: recopilar, clasificar y resumir la información sobre el tipo de tareas llevadas a cabo por los miembros de los equipos de la película *Earth* y de *Thin Ice Project*.

- *Destrezas de L2*: cada equipo expandirá la información que aparece en los perfiles profesionales de los equipos de la película *Earth* y de *Thin Ice Project* que tienen a su disposición. Tomarán nota de sus actividades pasadas y actuales y tendrán preparada esta información porque puede ser requerida por el grupo de CSI e IPCC. Se practica principalmente la destreza de comprensión oral.
- *Ejemplos ubicación ePEL*:
Biografía>*Actividades de aprendizaje*>*Escribir por mi cuenta*>Tomar notas sobre la información a recopilar.

Task 5. Presentation of results and evidence on the two cases through a public (face-to-face or online) meeting.

- *Contenidos*: a través de esta tarea que concluye la secuencia de tareas planteadas en esta CLILQuest, los alumnos afianzarán su conocimiento sobre los diferentes temas medioambientales tratados en ella.
- *Habilidades de pensamiento*:
 - comprender: resumir y/o explicar con coherencia los resultados obtenidos en la investigación.
 - aplicar: usar las instrucciones facilitadas por el profesor acerca de cómo escribir un informe expositivo o descriptivo.
 - evaluar: emitir opiniones sobre la presentación de los resultados de cada equipo.
 - crear: escribir informes sobre cada caso.
- *Destrezas de L2*: los equipos CSI e IPCC aportarán su interpretación de los casos y el equipo de *Earth* y *Thin Ice Project* describirán sus experiencias como testigos de las dos situaciones presentadas: la situación durante los días de filmación en el desierto sudafricano, y la situación de los osos polares desde Canadá al Polo Norte y su investigación sobre los osos polares, respectivamente. La exposición de estos resultados se hará bien públicamente en clase o a través de alguna plataforma de conferencias online. Practicarán por lo tanto la expresión oral. Además todos los equipos deberán hacer entrega de sus informes, haciendo uso de su expresión escrita.
- *Ejemplos ubicación ePEL*:

Biografía>Descriptores de interculturalidad>Sobre mi competencia intercultural>Soy consciente de las consecuencias del cambio climático en diferentes zonas del planeta Tierra.

Biografía>Descriptores para la autoevaluación>Escribir>Aunque cometa errores, soy capaz de dar un consejo sencillo, breve y claro para proteger el medio ambiente, por ejemplo "No deberías usar aerosoles porque dañan el medio ambiente".

Biografía>Descriptores para la autoevaluación>Escribir>Aunque resulten evidentes mi acento extranjero, mis pausas y titubeos, soy capaz de utilizar las palabras más usuales para expresar la secuencia temporal de un acontecimiento: "primero", "después", "más tarde", "entonces".

Biografía>Actividades de aprendizaje>Conversar por mi cuenta> Practicar mis intervenciones orales de antemano utilizando los recursos que me ha dado el profesor.

4. CONCLUSIÓN

En este artículo hemos señalado diferentes formas de integración del ePEL en contextos AICLE por medio de una Case CLILQuest que, como se ha puesto de manifiesto, favorece el desarrollo de todas las destrezas incluidas en el *MCERL* y el ePEL poniendo énfasis en el aprendizaje colaborativo a través del trabajo en grupo que, a su vez, favorece la autonomía de los aprendices y facilita su aprendizaje a lo largo de la vida (Little 2007). En función de las tareas llevadas a cabo en la CLILQuest se ponen en práctica destrezas de expresión oral, escrita y de interacción en el aula sin olvidar la reflexión y autoevaluación de lo aprendido al final de la tarea.

En resumen, el modelo de evaluación descrito en este artículo favorece el aprendizaje de lengua vehicular y contenidos favoreciendo el aprendizaje a lo largo de la vida y la autonomía de los aprendices tal como se pone de manifiesto en el *MCERL* (2001) y en el *European Framework for CLIL Teacher Education* (Mehisto, Marsh y Frigols 2010)

BIBLIOGRAFÍA

- ANDERSON, L. W. y KRATHWOHL, D. R. (eds.) (2001): *A Taxonomy for Learning, Teaching, and Assessing: A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives*, New York: Longman.
- CHAMOT, A. U. y O'MALLEY, M. (1994): *The CALLA Handbook: Implementing the Cognitive Academic Language Learning Approach*, Reading, MA: Addison Wesley.
- COYLE, D., HOOD, P. y MARSH, D. (2010): *CLIL: Content and Language Integrated Learning*, Cambridge: Cambridge UP.
- DOBSON, A. (2006): "Algunos aspectos de las políticas del Consejo de Europa para la educación lingüística: El Marco Común Europeo de Referencia y el Portfolio Europeo de las Lenguas", Cassany, D. (ed.), *El Portfolio Europeo de las Lenguas y sus aplicaciones en el aula*, Madrid: Ministerio de Educación, 13-35.
- DODGE, B. (2001): "FOCUS: Five rules for writing a great WebQuest", *Learning & Leading with Technology*, 28 (8), 6-9.
- FERNÁNDEZ FONTECHA, A. (2008): *CLIL in Spanish Education: Proposal of a Framework for Implementing a Technology-Enhanced Model of Content and Language Integrated Learning*, Tesis doctoral inédita, Universidad de La Rioja.
- FERNÁNDEZ FONTECHA, A. (2010): "The CLILQuest: A type of language WebQuest for Content and Language Integrated Learning (CLIL)", *CORELL: Computer Resources for Language Learning*, 3, 45-64.
- HOLEC, H. (1981): *Autonomy in Foreign Language Learning*, Oxford: Pergamon.
- KOENRAAD, A. L. M. y WESTHOFF, G. J. (2003): *Can you tell a LanguageQuest when you see one? Design criteria for TalenQuests*. Paper presented at the 2003 Conference of the European Association for Computer Assisted Language Learning: EUROCALL 2003. Limerick: University of Limerick, Ireland, 3-6 September 2003. Disponible en: <<http://alturl.com/3fnsc>>.
- LITTLE, D. (2007): "Language learner autonomy: Some fundamental considerations revisited", *Innovation in Language Learning and Teaching*, 1 (1), 14-29.
- LITTLE, D., RIDLEY, J. y USHIODA, E. (2002): *Towards Greater Learner Autonomy in the Foreign Language Classroom*, Dublin: Authentik.
- MARCH, T. (2003): *What WebQuests are (really)*. Disponible en: <http://bestwebquests.com/what_webquests_are.asp>.
- CONSEJO DE EUROPA (2001): *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas*. Disponible en: <<http://cvc.cervantes.es/obref/marco/>>.
- MEHISTO, P., MARSH, D. y FRIGOLS, M. J. (2008): *Uncovering CLIL: Content and Language Integrated Learning in Bilingual and Multilingual Contexts*, Oxford: Macmillan.
- MEHISTO, P., MARSH, D. y FRIGOLS, M. J. (2010): *European Framework for CLIL Teacher Education*. Disponible en: <<http://clil-cd.ecml.at/Resources/EuropeanFrameworkforCLILTeacherEducation/tabid/2254/language/en-GB/Default.aspx>>.
- PÉREZ TORRES, I. (2006): *Diseño de Webquests para la enseñanza/aprendizaje del inglés como lengua extranjera: Aplicaciones en la Adquisición de vocabulario y la destreza lectora*, MA Dissertation, Granada: Editorial Universidad de Granada.
- VYGOTSKY, L. (1978): *Mind in Society. The Development of Higher Psychological Processes*, Cambridge, MA: Harvard University Press.