
Formación plurilingüe del profesorado universitario: estudio de un caso práctico

Gloria Priego de Montiano

Facultad de Ciencias de la Educación
Universidad de Córdoba

1. Introducción

Consolidados ya los programas universitarios de formación del profesorado para su adaptación a la docencia plurilingüe y en incremento la oferta de grados bilingües por toda la geografía universitaria española, es el momento de nuevos avances sobre el proceso de aprendizaje de docentes. Para, de tal manera, favorecer al mismo tiempo su derivación a la enseñanza-aprendizaje encomendada, a la par que se implementan las diferentes posibilidades de generar, a través de la misma enseñanza-aprendizaje, mayores rendimientos que incrementen, a su vez, las posibilidades de desarrollo en los campos científicos y tecnológicos de procedencia.

Es por ello por lo que el caso aquí presentado ahonda en el estudio detenido de una de estas experiencias formativas, llevada a cabo entre las universidades de Edimburgo y Córdoba durante el pasado año. Si bien la formación del profesorado por intercambio, que de ello se trata, está ya afianzada en el ámbito universitario, las especiales condiciones del grupo de muestra seleccionado, compuesto por veinticinco docentes provenientes de campos científicos distintos y dispares (con predominio de las ramas de la salud, ingenierías y técnicas frente a las sociales), proporcionan un carácter especial y de innovación contextual para la experiencia mostrada. La cual, como se verá más adelante y se abundará en ello, puede dar pie a mayores y novedosas actuaciones posteriores, que potenciarán sin duda la específica formación aquí tratada.

Conscientes de la diversa controversia científica surgida acerca de la orientación de estos programas formativos plurilingües —cómo orientar la transmisión de contenidos en lenguas no vernáculas, si dan lugar a carencias en cuanto a la formación específica de contenidos, hasta qué punto el profesorado no lingüista debe poner el acento en los aspectos

propios de la segunda lengua y otras problemáticas varias (Rubio Alcalá y Hermosín Mojeda, 2010; Martín del Pozo, 2013)—, creemos que la experiencia aquí mostrada puede atajar muchas de las cuestiones controvertidas planteadas y, en su aplicación y mejora, ir más allá, para abrir nuevos campos de actuación innovadores que ayuden a solventar el común desconcierto entre el profesorado a la hora de aplicar la didáctica adecuada a la específica situación, así como la inseguridad de este respecto a los recursos empleados o la tan habitual disfunción en la interacción docente-discente en este tipo de docencia.

2. Desarrollo

En el ámbito universitario es diverso el enfoque que se viene dando al papel de la enseñanza-aprendizaje bilingüe, si bien es cierto que normalmente ello se dirige al formato de relación entre profesorado y alumnado regular. La experiencia aquí desarrollada nos muestra que los canales ventajosos ya constatados en dicho proceso docente-discente se activan igualmente en cuanto a la formación del propio profesorado destinado a la impartición bilingüe. Profesorado, este, convertido ahora, para la ocasión, en discente. Y ello sin perder su perspectiva docente a la vez y con la introducción de dos variables lingüísticas, la lengua materna (L1) y la foránea (L2), lo que le aporta una más amplia capacitación de análisis y de aplicación de recursos en su aprendizaje que revertirá en la futura didáctica específica e innovadora para aplicar más adelante.

Para el caso de formación que nos ocupa, el profesorado aprendiente participa de una dinámica interactiva y de interrelaciones plurales de roles de aprendizaje mayores que los conocidos en este tipo de experiencias formadoras, como más adelante se desarrollará, lo que, se verá, aporta un carácter innovador potenciado.

2.1. Marco teórico

Al respecto del proceso de enseñanza-aprendizaje bilingüe, uno de los aspectos más tratados hasta ahora por la literatura científica ha sido la interacción, en el aprendizaje, de la cultura propia del segundo lenguaje empleado (L2), llegándose a identificar al profesorado bilingüe como *intercultural mediators* (Gómez Parra y Raigón Rodríguez, 2009: 62), considerando, además, la transmisión de valores imbricados en dicha cultura y siendo esta una verdadera «estrategia de aprendizaje cultural» (Domingo, Sierra y Pérez, 2018: 99). Además, también un elemento

esencial para la adaptación necesaria de saberes en un proceso diáfano de enseñanza-aprendizaje. Esta transmisión de valores a través del lenguaje foráneo contribuye igualmente a potenciar la transversalidad, lo que a la vez aporta un sentido social al proceso de enseñanza-aprendizaje (Ortega Martín, 2003).

Un aspecto destacable en la enseñanza-aprendizaje bilingüe es también el espíritu de colaboración que fluye, «colaboración en el diseño de tareas» (Martínez-León, 2017), como se ha dicho. Colaboración que, como es conocido, favorece la integración y compenetración en clase, tan necesarias para la construcción de conocimiento, a la vez que incrementa también la motivación que, tal que concepto individual, se ve influenciado por factores como las creencias, los intereses, los objetivos y los deseos para la consecución de una misma finalidad (Espinar Redondo y Ortega Martín, 2015: 127). Por otro lado, esa colaboración interclase fluye, en tanto que método en sí, aumentando nuevas capacidades de participación (Vergara, Chivite, Fernández y Paredes, 2018: 295); lo que, a su vez, combinado con la transmisión dual de contenidos y lengua implementa el desarrollo de nuevas metodologías adaptadas para la específica enseñanza-aprendizaje (Martín del Pozo, 2013: 206).

Por lo demás, no se puede olvidar que el profesorado universitario no es un mero transmisor de contenidos propios de la materia en cuestión, sino que, unido a ello, la propia concepción de la enseñanza debe contar en la efectividad de dicha transmisión: «*not only teachers*» (Castaño Podio, 2017).

Respecto a un capítulo tan importante en el proceso de enseñanza-aprendizaje como es la evaluación, tal que «elemento angular» (Delgado, en Alcolea, 2018: 36), hay que considerar que, para el caso aquí mostrado, la doble dirección que en la práctica docente tratada se produce entre discentes y docentes a la vez con formadores del profesorado conlleva un mayor rendimiento en matices y criterios a la hora de realizar las evaluaciones y autoevaluaciones correspondientes. Se ha constatado que ello es aplicable a una mayor efectividad y mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje en sí, al producir un análisis del procedimiento más plural y concienzudo. De hecho, todos los aspectos conceptuales aquí destacados adquieren una dimensión particular e innovadora en la experiencia práctica mostrada, al ser aplicados en la muestra al propio profesorado en formación y por tanto en su doble vertiente de docentes y discentes a la par.

2.2 Aspectos innovadores

El profesorado de la muestra aquí presentada, en formación, no asiste a un mero aprendizaje pasivo, sino a uno interrelacionado en funciones y roles, al mismo tiempo que inmerso en un continuo y plural proceso de evaluación de la práctica docente del resto de compañeros, así como de autoevaluación de la suya propia: valoraciones de la adecuación de contenidos científicos de diversas y diferentes materias entre sí y su adaptación a la L2; de la didáctica específica empleada y su relación con la propuesta por el propio profesorado formador; de lengua no vernácula; del discurso docente y recursos empleados por compañeros en interacción con la L1 y la L2. En definitiva, todo ello aporta a este profesorado en formación un análisis y una retroalimentación excepcional de amplio espectro que redundan en la implementación de la calidad docente de una forma novedosa, como se verá más adelante.

3. Actividades de enseñanza y aprendizaje

Con el objeto principal de una mejora en los procedimientos de formación del profesorado inmerso en el programa plurilingüe de la Universidad de Córdoba se procedió al estudio de una de las experiencias de movilidad formativa desarrolladas en University of Edinburgh el pasado curso. De partida, la muestra reunía una serie de peculiaridades interesantes que aventuraban resultados diversos y diferentes –ahora sostenemos también que novedosos e innovadores–, a los obtenidos con similares experiencias formativas anteriores, desarrolladas *in situ*, en la propia Universidad de Córdoba. De esta forma, con un ratio de profesorado de 25 personas desplazadas a Edimburgo, provenientes de ocho disciplinas distintas –con predominio de las ramas de la salud, ingenierías y técnicas frente a una escasa representación de las sociales–, se procedió a medir los siguientes parámetros: en un primer término, el grado de adaptación entre sí del alumnado-profesorado en formación; también entre este y el profesorado formador nativo, considerando igualmente el marco foráneo de actuación; además, la interconexión e interrelación entre las diferentes didácticas específicas de cada materia de procedencia del profesorado universitario en formación, así como entre estas didácticas y la propia aplicada por el grupo de profesorado formador.

Respecto al grado de adaptación entre sí del grupo discente, aventurando como premisa que de ser positivo facilitaría la cohesión de clase y con ello la eficiencia del aprendizaje, y siendo un factor clave para la buena marcha del resto de parámetros considerados, se convirtió pronto en uno de los objetivos más preciados.

Por otro lado, pensábamos que la formación lingüista al alumnado educador, de manos de personal formador nativo y en su propio entorno cultural, aportaría unos condicionantes externos diversos que, sin duda, podían arrojar nuevos y potencialmente innovadores aspectos del proceso de enseñanza-aprendizaje, como así se verificó finalmente. A lo que se sumaron, también, las especificidades propias de las distintas didácticas en interacción: es decir, las aplicadas por el profesorado en formación, en los ejercicios prácticos encomendados, y su relación con la didáctica propia de la lengua en formación, proveniente del profesorado formador.

De esta forma y con los condicionantes expuestos, se procedió al trabajo de campo: primero, basado en la observación, anotaciones y medición para un posterior análisis del desarrollo de las sesiones formativas. Indicadores como la formación, la combinación, las alternancias o los cambios de grupos de trabajo, el grado de participación de los grupos y la variación en las tenencias de portavocías o los liderazgos ostentados en el colectivo aprendiente nos ayudaron a determinar el nivel de cohesión del grupo.

En cuanto al análisis de la combinación e interacción de las diferentes didácticas aplicadas, durante el proceso de enseñanza-aprendizaje se desarrollaron una serie de encuestas mixtas, al inicio y fin del proceso, que se distribuyeron entre el profesorado en formación, así como entre el formador, tratando de buscar en el análisis de resultados de las mismas la existencia o no de cohesión entre las diversas metodologías, estrategias, recursos y otros parámetros de trabajo empleados en el proceso formativo entre docente y discentes.

Por otro lado, dada la importancia, para el caso, del contexto externo o entorno, que se había planificado como inmersión cultural para el fortalecimiento del aprendizaje, se desarrolló asimismo una encuesta de escala Likert, para distribuir entre el profesorado en formación y el formador, que midiera los distintos parámetros intervinientes en el proceso: en cuanto al primer grupo interesaban especialmente las distintas variables culturales extraclases que podían favorecer el resultado del aprendizaje; respecto al profesorado formador, sobremanera, la satisfacción en relación a los resultados observados, su cualidad innovadora y la opinión acerca de posibles potenciales de mejora al respecto. Y es que en este capítulo de actividades externas el profesorado formador puso verdadero empeño en su seguimiento por parte del alumnado para una completa inmersión cultural simultánea y complementaria a la formación desarrollada en las aulas.

Expuestos estos condicionantes y dado que se partía de una experiencia en desarrollo y presentada ya en sí como innovadora por la University of Edinburgh y la propia Comisión Europea que la impulsaba, nuestra misión consistía en medir y tasar los resultados del proceso de enseñanza-aprendizaje *in situ*, para verificar el grado de innovación en comparación con otros cursos formativos de profesorado de la misma temática ya implantados en la Universidad de Córdoba. Es por ello por lo que se siguieron las actividades planificadas en origen, articulando los mecanismos de tasación arriba citados, para acciones tan diversas como la estructuración de unidades temáticas en lengua no vernácula, el reconocimiento de claves de transmisión docente en lengua inglesa, la exposición docente de unidades temáticas en lengua inglesa y su adaptación a los correspondientes contenidos y la observación, evaluación, retroalimentación y discusión de las mencionadas unidades impartidas por compañeros aprendientes. Todo lo cual nos aportó datos precisos para determinar la gradación de la innovación en el proceso.

Actividades	Objetivos	Resultados esperados
Valoración de la metodología empleada por el profesorado formador.	Reconocer similitudes y diferencias entre la actividad docente en español (L1) e inglés (L2).	Captación de estrategias didácticas en lengua inglesa (L2).
Planificación individual discente de una breve exposición docente en L2 (15 min).	Aplicar el aprendizaje sobre mecanismos docentes en L2.	Capacitación para la adaptación de contenidos a L2.
Breve exposición docente individual en L2 por parte del alumnado.	Experimentar con los contenidos trabajados para enseñanza de materia específica en L2.	Adquisición de competencias docentes en L2.
Por grupos, discusión y dictamen de la didáctica empleada en las exposiciones discentes.	Valorar los resultados de la aplicación práctica del aprendizaje recibido.	Adquisición competencial de evaluación y autoevaluación docente en L2.
Análisis por grupos de las distintas estrategias docentes utilizadas en las exposiciones en L2 y su comparación con las empleadas en L1.	Profundizar en las características específicas de la metodología de enseñanza en L1 y L2 y la adaptación de materias.	Asimilación de aplicaciones didácticas para enseñanza de contenidos en lengua inglesa.

Tabla 1. Actividades de enseñanza-aprendizaje desarrolladas.

4. Resultados

Partiendo de la complejidad de los parámetros que medir y analizar, algunos de ellos con posible carga subjetiva, y de los factores extrínsecos e intrínsecos, así como de las distintas variables en liza, los resultados arrojaron cifras clarificadoras que valoran positivamente la experiencia en cuanto que proceso innovador frente a precedentes experiencias formativas del mismo tipo.

Así, respecto a los datos de observación empleados, registrados a través de listas de frecuencia y registro anecdótico, resultaron esenciales en la medición del grado de adaptación entre enseñantes y discentes, así como entre los propios profesores en formación, pues el provenir estos de distintas materias representaba un reto añadido en cuanto a cohesión en la aplicación de diferentes estrategias y metodologías de la L1 a la L2, y siendo, precisamente, lo que ha supuesto finalmente uno de puntos álgidos de innovación.

Por otro lado, a través de las encuestas mixtas diseñadas se buscó precisamente ahondar en la adaptación, interacción y valoración de los diversos métodos didácticos empleados tanto por formadores como por el profesorado en formación, y la interrelación entre todos los agentes intervinientes; de manera que se pudieron obtener así «opiniones, actitudes, criterios, expectativas» (Peñaloza y Morella, 2012: 12) decisivos para el posterior análisis de la experiencia, siendo la encuesta una manera de obtener información directa de todos los agentes y los matices sobre los procedimientos que se pretendían analizar.

PREGUNTAS
¿La experiencia formativa me ha permitido el desarrollo de competencias importantes para la docencia en L2?
¿Considera efectiva la metodología de enseñanza-aprendizaje aplicada para la adaptación de contenidos propios a L2?
Valore en escala de estimación «Bueno, Regular o Malo» la interacción entre diferentes metodologías aplicadas en las exposiciones desarrolladas.
¿Considera que se debe reiterar esta experiencia colaborativa?
¿Recomendaría la experiencia formativa a colegas?
Aporte un comentario resumen que valore los aspectos que le han parecido más innovadores en la experiencia formativa.
Valore porcentualmente las expectativas al comienzo de la experiencia y al finalizar esta.

Tabla 2. Encuesta realizada al profesorado en formación.

PREGUNTAS
¿Considera que la adaptación de contenidos a la lengua inglesa (L2) ha supuesto una rémora en la comprensión de los mismos?
¿Ha encontrado el grupo cohesionado pese a la disparidad de materias de origen?
¿Considera que ha habido una participación activa entre docentes y discentes?
¿La diferencia de niveles en la L2 ha influido en el desarrollo fluido de las clases?
¿Recomendaría la permanencia y mejora de la experiencia formativa?
Aporte un comentario resumen que valore los aspectos que le han parecido más innovadores en la experiencia formativa.
Comentario de autoevaluación docente.

Tabla 3. Encuesta realizada al profesorado docente.

Finalmente, el entorno cultural en que se desarrolló la experiencia docente se pensó como elemento esencial para la efectividad formativa, en tanto que una continuidad e inmersión imposible de reproducir en otros contextos, como de hecho había ocurrido en cursos anteriores en la propia Universidad de Córdoba. Incluir el factor del entorno cultural es, pues, un elemento innovador en la propia dinámica de la enseñanza-aprendizaje proyectada.

El paquete cultural, meticulosamente diseñado de actividades extraclases –asistencia en observación a contextos educativos informales y no formales con grupos de diversos países, auditorios de música popular planificados, visitas guiadas a entornos propiamente autóctonos, socialización informal y otras–, resultó un elemento de implemento didáctico innovador para la adaptación a la idiosincrasia de la L2, según los resultados del cuestionario articulado a docentes y discentes. En este sentido, la encuesta de escala Likert específica mostró evidencias del carácter innovador de la experiencia educativa global. En escala de 1 a 5, considerando el 1 como «Totalmente en desacuerdo» y el 5 como «Totalmente de acuerdo», se pudieron «estimar actitudes, tendencias, expectativas, [...] aspectos referidos a creencias, opiniones, valores» (Peñaloza y Morella, 2012: 17).

PREGUNTAS
La inmersión cultural ha supuesto un elemento innovador en el aprendizaje.
La sociabilidad con la población nativa ha influido en el empleo de expresiones adaptadas a la acción docente en las prácticas desarrolladas en L2.
La interrelación con la población autóctona facilita el desarrollo de esquemas mentales válidos para la práctica docente en la L2.
La inmersión cultural ha favorecido la fluidez en la actividad de enseñanza-aprendizaje desarrollada.
La experiencia cultural es recomendable e innovadora para el fomento del plurilingüismo docente universitario.
Recomendaría el implemento y mayor desarrollo de la inmersión cultural.
Valoro la inmersión cultural como elemento propio del proceso de enseñanza-aprendizaje seguido.

Tabla 4. Encuesta realizada a docentes y discentes.

Recopilados pues todos los datos y salvadas las iniciales discordancias, propias de la adaptación al cambio, las encuestas al profesorado en formación mostraban un mayor grado de escepticismo inicial, con solo un 33 % de esperanza de éxito en la formación diseñada. Sin embargo, la satisfacción alcanzó el 82 % al final del curso formativo. Mientras que para el profesorado formador inicialmente la proyección de éxito se situó en el 84 % y al final llegó a cotas por encima del 94 % –aún se espera, por lo demás, la documentación referente a la autoevaluación realizada por dicho colectivo–.

Respecto a las didácticas aplicadas en el proceso estudiado, para el profesorado en formación la imbricación de las diversas didácticas específicas fue apreciada como factor potenciador e innovador en la formación concreta plurilingüe en un 72 %, argumentándose en algunas de las observaciones incluso la sorpresiva riqueza innovadora proporcionada por la comparativa metodológica, ya que, según se especificó, proporcionó nuevas maneras de desarrollo de capacidades que no se habían planteado en ciertas materias en las que el factor psicológico del aprendiente no se consideraba con anterioridad. Por su parte, el profesorado formador consideró esta interrelación de didácticas diversas, en un 43 %, como un valor de implemento y novedoso para el aprendizaje en cuestión. La mixtura e interacción de la diversidad didáctica concurrentes se valoraron, por tanto, como factor de innovación, si bien en mayor grado por el profesorado especialista en formación.

Al respecto de la didáctica propia de la lengua que perfeccionar para la enseñanza en L2 de contenidos especializados, valorada en este caso tan solo por el profesorado en formación, se tasó como positiva en un 36 %, añadiendo en los comentarios de respuesta que la encontraban similar a la utilizada en los cursos formativos realizados en la propia universidad de procedencia. Si bien en las valoraciones de finalización del curso formativo esta porcentualidad se modificó hacia una evaluación más positiva, en un 82 %, lo que se ha interpretado como un cierto prejuicio inicial hacia la metodología foránea; produciendo, sin embargo, la inmersión formativa y cultural la efectividad suficiente, lo que llevó finalmente a valorar el proceso de enseñanza-aprendizaje como ciertamente diferenciado por innovador, dada la valoración de otras respuestas.

Para finalizar, en cuanto al indicador utilizado para medir la eficacia del proceso de inmersión cultural extraclases, el profesorado en formación lo valoró como positivo en un 83 %, siendo el profesorado formador positivo también en un porcentaje parejo de 81,5 %. Es de resaltar que el profesorado formador, en el indicador referido a posibles mejoras, se decantó por una proyección futura de aún mayor implicación de este novedoso factor, viendo los resultados efectivos de su inclusión.

Como balance y dados los resultados obtenidos, la aplicación docente aquí mostrada se muestra exitosa e innovadora, considerando, además, que se trata de una práctica de reciente creación en la Universidad de Córdoba y la de Edimburgo, y por tanto en sus primeros estadios de desarrollo. La experiencia, por lo demás, se ha estructurado con perspectiva de continuidad e implementación tras las prospecciones institucionales realizadas, debido fundamentalmente a los prometedores e innovadores resultados.

Resulta interesante, por otro lado, el cotejo de la práctica aquí explicada con otros estudios del rango, dedicados igualmente al análisis de la participación del profesorado universitario en los programas de formación docente plurilingüe y/o a su grado de implicación. Así, el estudio de Rubio Alcalá y Hermosín Mojeda (2010), atendiendo a la categoría profesional del profesorado en cuestión, muestra una mayor participación por parte del profesorado recién incorporado –en las figuras de profesorado interino y asociado, fundamentalmente– frente al de titular. Resultado que coincide con la muestra aquí presentada de la Universidad de Córdoba, donde la representación de profesorado titular no llegó a alcanzar el 8 %, frente al resto de categorías de inferior rango, no dándose la participación, por lo demás, de profesorado catedrático.

Al respecto de las disciplinas de procedencia del profesorado en formación de la muestra¹, hay que señalar que ello coincide con los datos aportados por el ministerio, que en su día constató que los grados de las universidades públicas con mayor participación en enseñanza bilingüe eran los Economía y Dirección de Empresas, Ingeniería, Arquitectura –no existente en la Universidad de Córdoba– y Educación (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2013).

5. Conclusiones

Partiendo del acervo científico demostrado sobre la importancia del uso de metodologías avanzadas así como de la inmersión lingüística para la formación en idiomas, el estudio de caso aquí mostrado apunta que el profesorado universitario en proceso de formación para la enseñanza plurilingüe implementa su capacitación debido a otra serie de factores novedosos añadidos como la propia oportunidad de realizar un ejercicio de evaluación sobre la docencia recibida, así como de autoevaluación sobre su propia práctica discente, durante y tras el proceso formativo. De igual manera, con el transvase metodológico y experiencial entre iguales y entre el profesorado en formación y formador, lo que, según arrojan los primeros resultados aquí mostrados, parece incrementar sus competencias docentes en lengua no nativa. En definitiva, la valoración, en tanto que aprendientes para la docencia plurilingüe, de la efectividad de las técnicas y métodos empleados redundará de forma novedosa en su futura docencia en lengua no vernácula.

Por otra parte, el trabajo cooperativo, activo y participativo desarrollado en esta formación específica, en otra lengua distinta a la nativa, proporciona una mayor y más selectiva visión al profesorado en formación de la efectividad para el aprendizaje de la metodología de motivación. De la misma manera, el hecho de ejercer crítica sobre métodos y técnicas didácticas empleadas en su propia formación, desde la perspectiva ahora discente, pero sin perder de vista su actividad docente, potencia la eficiencia del profesorado en formación de manera innovadora para una posterior aplicación renovada en su docencia en lenguas no nativas.

De otro lado, los resultados han mostrado que la inmersión cultural que acompañó a la experiencia, en tanto que contacto con el entorno nativo, potenció el aprendizaje significativo entre el profesorado en formación, lo que ya en sí ha supuesto algo novedoso. A la vez, la propia

¹ Vid. *supra*. «Actividades de enseñanza y aprendizaje».

incursión cultural, también realizada en el aula, entre el distinto profesorado formador y en formación –en ámbito foráneo para este último–, favoreció aún más el intercambio cultural interlingüa, lo que terminaría apareciendo de un modo u otro, incrementando igualmente dicho aprendizaje específico de forma potencial y novedosa, como se ha mostrado en los datos analizados.

Según los resultados obtenidos, en fin, es importante señalar que la continuidad en el trabajo, el desarrollo y la implementación de la experiencia mostrada favorecerá la mejora en la enseñanza-aprendizaje plurilingüe, a la vez que proporcionará al profesorado en formación implicado diversas herramientas metodológicas de actuación, redundando todo ello, en definitiva, en su futuro alumnado.

Bibliografía

- ALCOLEA, G. (2018): «La evaluación del aprendizaje en la universidad: diagnóstico y propuesta de mejora». En JIMÉNEZ SÁNCHEZ, D. (coord.), *VI Buenas prácticas de innovación docente en el Espacio Europeo de Educación Superior*, Zaragoza, Ediciones Universidad de San Jorge, pp. 35-46.
- CASTAÑO PODIO, F. (2017): «Estudio de las percepciones del profesorado universitario: assessment en el enfoque Aicle». En GARCÍA MANZANARES, N. y VINUESA BENÍTEZ, V. (coords.), *El bilingüismo a debate. Actas del IV Congreso internacional de enseñanza bilingüe en centros educativos*, Madrid, Servicio de Publicaciones de la Universidad Rey Juan Carlos, pp. 1-17.
- DOMINGO, Á.; SIERRA, M. L.; MONASTERIO, V. y PÉREZ, F. (2018): «Desarrollo de competencias globales, interculturales e internacionales de corta duración». En JIMÉNEZ SÁNCHEZ, D. (coord.), *VI Buenas prácticas de innovación docente en el Espacio Europeo de Educación Superior*, Zaragoza, Ediciones Universidad de San Jorge, pp. 99-118.
- ESPINAR REDONDO, R. y ORTEGA MARTÍN, J. L. (2015): «Motivation: The Road to Successful Learning». *Profile*, n.º 17 (2), pp. 125-136.
- GÓMEZ PARRA, E. y RAIGÓN RODRÍGUEZ, A. (2009): «The Intercultural Training of Foreign Language Teachers. The Spanish Case». *El Guiniguada*, n.º 18, pp. 53-66.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE (2013): *Degree Programs in English Language in the Spanish University System*. Recuperado el 25 de septiembre de 2018 de: <http://www.mecd.gob.es/nuevazelandia/en_NZ/estudiar/en-espana.html>.
- MARTÍN DEL POZO, M. Á. (2013): «Formación del profesorado universitario para la docencia en inglés». *Revista Docencia Universitaria*, n.º 11 (3), pp. 197-218.

MARTÍNEZ-LEÓN, N. (2017): «Integración de contenidos de inglés a nivel terciario (ICLHE)». En GARCÍA MANZANARES, N. y VINUESA BENÍTEZ, V. (coords.), *El bilingüismo a debate. Actas del IV Congreso internacional de enseñanza bilingüe en centros educativos*, Madrid, Servicio de Publicaciones de la Universidad Rey Juan Carlos, pp. 1-8.

ORTEGA MARTÍN, J. L. (2003): «Las actitudes, valores y las materias transversales en el aula de idiomas». *Eúporos*, n.º 6, pp. 327-334.

PEÑALOZA, A. y OSORIO, M. (2012): *Elaboración de instrumentos de investigación*. Recuperado de: <<https://es.slideshare.net/ingridcarolinaolivas/guia-para-elaboracion-de-instrumentos-en-investigacion>>.

RUBIO ALCALÁ, F. D. y HERMOSÍN MOJEDA, M. J. (2010): «Implantación de un programa de plurilingüismo en el espacio europeo de educación superior: Análisis de contexto y detección de necesidades». *Revista de Educación*, n.º 12, pp. 107-128.

VERGARA, D.; CHIVITE, C.; FERNÁNDEZ, P. y PAREDES, M. (2018): «Estrategia innovadora para reforzar el Aprendizaje Cooperativo». En JIMÉNEZ SÁNCHEZ, D. (coord.), *VI Buenas prácticas de innovación docente en el Espacio Europeo de Educación Superior*, Zaragoza, Ediciones Universidad de San Jorge, pp. 295-309.