



Universidad de Valladolid

Facultad de Educación y Trabajo Social Campus Miguel Delibes (Valladolid)

Grado en Educación Primaria, mención Lengua extranjera inglés

TRABAJO FIN DE GRADO

Una propuesta didáctica basada en la combinación metodológica de ABP y CLIL: “Memories of a globetrotter”

Autora: Andrea Peláez Aranda

Tutora Académica: Natalia Barranco Izquierdo

Curso académico: 2019-2020

RESUMEN

El presente Trabajo Fin de Grado muestra una propuesta basada en la combinación metodológica del Aprendizaje Basado en Proyectos y Content and Language Integrated Learning en la etapa de Educación Primaria. Para ello, se presenta un marco teórico que recoge las características y principios fundamentales de ambas metodologías, actuando como soporte para la planificación y diseño de una propuesta didáctica personal. Ésta, en forma de proyecto, impulsa la enseñanza de tres áreas curriculares a través de la lengua extranjera (inglés). La propuesta está destinada a cuarto curso de Educación Primaria, y uno de los principales objetivos es fomentar el uso de la lengua inglesa en un contexto caracterizado por la autonomía del alumno y el aprendizaje cooperativo.

Palabras clave: Aprendizaje Basado en Proyectos, Content and Language Integrated Learning, combinación metodológica, lengua extranjera.

ABSTRACT

The following Final Project shows a personal proposal based on the methodological combination of Project Based Learning and Content and Language Integrated Learning in the primary education stage. To this effect, there is a theoretical framework that reflects the significant characteristics and principles of each methodology, supporting the planification and design of a didactic proposal. In the form of a project, it bolsters the teaching of three subjects through a foreign language (English). The proposal is aimed at fourth grade of Primary Education and one of its main objectives is to promote the use of the English language in an autonomy and cooperative work context.

Keywords: Project Based Learning, Content and Language Integrated Learning, methodological combination, foreign language.

Índice

1.Introducción.....	4
2.Justificación.....	5
3.Objetivos del trabajo.....	6
Marco teórico.....	7
4. El Aprendizaje Basado en Proyectos.....	7
4.1. Los orígenes de ABP.....	7
4.2. ABP en la actualidad.....	9
4.3. El diseño de un proyecto ABP.....	14
5. Content and Language Integrated Learning.....	16
5.1. Origen y conceptualización de CLIL.....	17
5.2. Planificar con CLIL.....	18
5.3. La realidad educativa de CLIL.....	24
6. ¿Cómo conectan ABP y CLIL?	25
Marco metodológico.....	27
7. Propuesta didáctica: “Memories of a globetrotter”	27
7.1. Justificación y descripción de la propuesta.....	27
7.2. Programación.	29
7.3. Temporalización.....	37
7.4. Desarrollo del proyecto por sesiones.....	38
7.5. Metodología y recursos empleados.....	49
7.6. Evaluación del proyecto.....	50
8. Consideraciones finales.....	51
9. Bibliografía.....	52
10. Anexos.....	55

1.INTRODUCCIÓN

El presente Trabajo Fin de Grado tiene por objeto profundizar en las metodologías activas de Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) y Content and Language Integrated Learning (CLIL), así como plantear una propuesta didáctica sostenida por dichos pilares metodológicos.

En primer lugar, encontramos una aproximación al ABP, una metodología activa de aprendizaje cuyo origen se establece a principios del siglo XX. No obstante, es en el sistema educativo actual cuando ésta encuentra su máximo esplendor. La creciente popularidad de ABP, o PBL como es conocida en inglés, radica en la necesidad de un cambio en los modelos de enseñanza vigentes. Se trata de un enfoque centrado en el pleno desarrollo del alumno a través del énfasis en la creatividad, autonomía, pensamiento crítico y trabajo colaborativo. Dada su flexibilidad, los únicos límites de ABP los establecen la imaginación del docente y de los propios alumnos.

A continuación se expone la metodología Content and Language Integrated Learning, Marsh (1994), que parte de la necesidad de crear un contexto donde los alumnos puedan aprender nuevos contenidos de forma simultánea a la que profundizan en la lengua extranjera. Con esta integración CLIL pretende que el aprendizaje de una nueva lengua se desarrolle de una forma natural, similar al de la lengua materna.

En tercer lugar, tras haber analizado ambas metodologías en profundidad, se propone su combinación con el objetivo de aprovechar al máximo los beneficios que ambas pueden ofrecer en un aula de primaria. La unión de CLIL y ABP, aunque poco popularizada, no es compleja ya que ambas confluyen en diferentes aspectos tales como el planteamiento de un contexto de aprendizaje natural, el fomento de la autonomía del alumno o la importancia del factor motivacional en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Seguidamente se presenta la propuesta didáctica, “Memories of a globetrotter”, fundamentada en la mencionada fusión metodológica. En ella se desarrollan los principios teóricos a los que se ha hecho referencia a lo largo del trabajo. Se trata de un proyecto destinado a cuarto de primaria que se enfoca en la creación de un diario de viaje grupal. Orientado al aprendizaje integrado de contenidos y del inglés, involucra a las asignaturas de Mathematics, Physical Education y Social Science.

Por último se ofrece un análisis del alcance del trabajo junto con las conclusiones derivadas de éste. Dado que el proyecto es solo una propuesta, se recogen los resultados que se esperarían obtener si se pusiera en práctica en un aula.

2.JUSTIFICACIÓN

La elección del tema de este Trabajo Fin de Grado es meramente personal, ya que, como futura maestra de inglés, tengo especial interés en la incorporación de las metodologías activas y CLIL en la enseñanza de esta lengua.

A pesar de ser consideradas innovadoras, las metodologías activas tienen su origen en la Antigua Grecia. Ya con el método socrático, la enseñanza se centraba en los intereses del alumno y se le percibía como creador de su aprendizaje. Sin embargo, con el paso del tiempo este pensamiento fue abandonado y sustituido por la pasividad del alumno y la transmisión de conocimientos, dando lugar a la conocida como enseñanza tradicional.

La realidad es que vivimos en un mundo cambiante, en una sociedad que evoluciona rápido y exige a sus ciudadanos adaptarse simultáneamente a los cambios. Los alumnos de hoy en día viven en un contexto enmarcado por necesidades educativas personales y laborales muy diferentes a las que vivieron los niños en siglos pasados. Ahora su éxito depende de las habilidades para gestionar sus emociones, dirigir su aprendizaje con autonomía, trabajar en equipo, solucionar conflictos o adaptarse al constante progreso de las nuevas tecnologías. Dado que es en la enseñanza donde se forman estos ciudadanos, las metodologías educativas indudablemente también necesitan un cambio.

Es importante comprender que la enseñanza tradicional, progresivamente obsoleta, ya no tiene cabida en el mundo actual y futuro. Esto genera que cada vez más docentes apuesten por el uso de metodologías activas en sus clases, siendo el Aprendizaje Basado en Proyectos uno de los más populares. Esta última es sinónimo de innovación metodológica, es decir, situar al estudiante en el eje del aprendizaje, acompañarlo en el proceso, guiarlo, motivarlo y ofrecerle herramientas para construir su aprendizaje. De esta forma se revoca el concepto de proceso de enseñanza para reemplazarlo por el proceso de enseñanza-aprendizaje.

En línea con lo anterior y como futura maestra de inglés, considero la posibilidad de trasladar este pensamiento a la enseñanza y aprendizaje de la lengua extranjera. Dado que aún tengo reciente mi paso por la etapa de educación primaria, recuerdo vivir el modelo de enseñanza tradicional del

inglés en primera persona. Ahora, años después y al otro lado del pupitre, persigo no acometer aquello que a mi parecer no funcionó.

Los alumnos, generalmente tienden a no valorar la importancia que las lenguas tienen en su realidad presente y futura. Desde pequeños perciben el inglés como una asignatura compleja, diferente y aislada que nada tiene que ver con el resto de materias. En base a estas ideas y sus experiencias crean su propia concepción de la asignatura, que habitualmente se traduce en una falta de motivación por aprender una lengua extranjera. Esto también es una señal de la necesidad de cambio metodológico, y considero que CLIL puede ser una respuesta a esto.

Este enfoque no sólo otorga mayor presencia curricular al inglés al fusionarlo con otras materias, sino que además aporta el componente cultural normalmente carente en la enseñanza de una lengua distinta a la materna. Este planteamiento responde a otro requerimiento propio de la realidad actual, caracterizada por la interculturalidad y la necesidad de comunicación en la lengua inglesa.

Tomando en consideración tanto ABP como CLIL, su combinación genera un excelente contexto en el aula para aprender la lengua extranjera inglés. En un ambiente de autonomía, trabajo cooperativo, flexibilidad e integración de asignaturas bajo el paraguas del inglés, el alumnado tendrá mayor motivación para aprender esta lengua. Con esta renovación metodológica, la dinámica de trabajo clásica se abandona y como resultado, la percepción de esta asignatura y las troncales en inglés cambiará.

3.OBJETIVOS DEL TFG

La finalidad última del presente Trabajo Fin de Grado es ofrecer una propuesta de intervención significativa fundamentada en la unión metodológica del Aprendizaje Basado en Proyectos y Content and Language Integrated Learning. A continuación se plantean una serie de objetivos orientados al alcance de dicha finalidad:

- Profundizar teóricamente en los antecedentes históricos, características y principios metodológicos que rigen el desarrollo práctico del Aprendizaje Basado en Proyectos.
- Dar cuenta de los beneficios de la implementación de CLIL en el aula como herramienta para dar respuesta a la imperante necesidad de un cambio metodológico en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua inglesa.

- Incitar al desarrollo de la competencia comunicativa en la lengua extranjera a través de un contexto caracterizado por el trabajo cooperativo.
- Analizar desde una perspectiva subjetiva la eficacia potencial de la conjugación del Aprendizaje Basado en Proyectos y CLIL en un aula de educación primaria.
- Diseñar, planificar y evaluar un proyecto motivador para el alumnado enfocado a su implementación en un aula de educación primaria.

MARCO TEÓRICO

4.EL APRENDIZAJE BASADO EN PROYECTOS

Este apartado aborda el Aprendizaje Basado en Proyectos, una las metodología activas en mayor crecimiento en el ámbito educativo. Haré referencia a sus orígenes desde conocidas corrientes pedagógicas, su conceptualización y las estrategias para el diseño de proyectos y, de manera sucinta, se resaltan las similitudes y diferencias de esta metodología con el Aprendizaje Basado en Problemas, con el que comparte siglas..

4.1. El origen del Aprendizaje Basado en Proyectos

4.1.1. Las raíces constructivistas del Aprendizaje basado en Proyectos

El Aprendizaje Basado en Proyectos (en adelante, ABP) surge ante la necesidad de cambio en el modelo educativo, con el objetivo de optimizar el proceso de aprendizaje del alumno (Hernández y Ventura, 2008).

Esta metodología, según Galeana (2006), “tiene sus raíces en el constructivismo, el cual evolucionó a partir de las aportaciones de psicólogos y educadores tales como Lev Vygotsky, Jerome Bruner, Jean Piaget y John Dewey entre otros.” (págs. 1-2)

De la corriente constructivista deriva el aprendizaje significativo (Ausubel, 1983) que propone un alejamiento del aprendizaje tradicional, considerado principalmente memorístico. En su lugar, esta corriente aboga por el pleno desarrollo del alumno en un contexto real donde encuentre las herramientas necesarias para poner en práctica los contenidos teóricos aprendidos. De esta forma, percibirá lo aprendido como útil para su vida cotidiana, y se estará produciendo un aprendizaje real.

El constructivismo se centra en el alumno y en su formación integral, logrando que éste desarrolle un conjunto de habilidades y saberes que le conviertan en una persona competente. Para esto, es necesario partir de las experiencias y conocimientos previos del alumnado, fomentando así el espíritu reflexivo y crítico.

Manzanares (2008) señala una serie de características que el ABP comparte con la corriente constructivista:

- El aprendizaje se centra en el alumno.
- Los problemas son el foco de organización y estímulo para el aprendizaje.
- Los profesores son guías en el proceso.
- El aprendizaje se produce en grupos pequeños.
- Los problemas facilitan el desarrollo de habilidades para la resolución de problemas.
- La nueva información es adquirida a través del aprendizaje autodirigido.

En cuanto a la influencia de dichos rasgos en este trabajo, estos conforman un contexto de actuación caracterizado por la evolución del rol del estudiante, que sustituye la receptividad por la iniciativa de creación de su propio aprendizaje. Se otorga responsabilidad al alumno para descubrir y dirigir su aprendizaje de forma estratégica, es decir planificar, gestionar los recursos, trabajar en equipo y hacer los cambios necesarios si los objetivos del proyecto no se cumplen.

4.1.2. El método por proyectos de Kilpatrick

La figura exponencial del ABP fue William Heard Kilpatrick (1871-1965), un maestro y director de escuela estadounidense, interesado en los inicios de su carrera por las aportaciones de algunos pedagogos a la educación activa basada en las experiencias significativas de los alumnos. Durante su carrera, principalmente llamaron su atención Johann Heinrich Pestalozzi y Francis Parker, quienes condicionaron su pensamiento y futuros trabajos.

De Pestalozzi tomó la tesis principal de que para lograr una educación de calidad es necesario ofrecer al alumnado actividades basadas en experiencias significativas e interesantes para ellos. De esta manera, se comprometerían con ellas, convirtiéndose en responsables de su propio aprendizaje. Kilpatrick define a los alumnos como personas autónomas que pueden actuar por sí mismas, y no era partidario de que los alumnos fuesen conformistas, algo que por el contrario en el pensamiento de la época se consideraba una señal de éxito educativo. Por ello, sus ideas eran opuestas a la dominante primacía del aprendizaje basado en las memorizaciones de los contenidos de los libros y las situaciones aisladas de la realidad.

En cuanto a Parker, Kilpatrick lo consideraba el primer educador progresista de Estados Unidos. De hecho, afirmaba que Parker enriqueció y mejoró las ideas de Pestalozzi, poniéndolas en práctica al introducir las técnicas más innovadoras en las escuelas del país. Éste fomentó el reconocimiento del valor que tiene la experiencia de los alumnos en la educación, rasgo que Kilpatrick incorporó en sus publicaciones.

Años más tarde, tuvo como maestro de universidad a John Dewey, de quien fue discípulo y estando bajo su influencia redactó “El método de proyectos” (1918). Este documento plasma formalmente su teoría de la metodología por proyectos, basada principalmente en la consideración de que el aprendizaje en cualquier proyecto para que sea relevante y significativo debe partir de los intereses del alumno. Además, Kilpatrick no acepta la separación de profesor y alumno, ya que defiende que un buen educador debe lograr que el niño confíe en él como alguien que le quiere ayudar, le implica en las tareas y se preocupa por sus actitudes y aspiraciones.

En consecuencia, esto le convierte en un modelo educativo que trata a los alumnos como personas, esperando siempre lo mejor de ellos, y teniendo en cuenta sus experiencias y desarrollando sus habilidades. Se debe tener en cuenta la individualidad de los estudiantes, sin olvidar los intereses del grupo. En línea con esto, se potencia el trabajo cooperativo como forma de valorar y crear respeto por el trabajo de otros, regular su comportamiento y expresar libremente sus ideas. Esto se traduce en una mayor tolerancia, socialización, participación y consideración como claves para aumentar la motivación y autoestima del alumno.

Pese a los ciento dos años de antigüedad de el documento, las mencionadas consideraciones han vertebrado las posteriores investigaciones y publicaciones en relación al Aprendizaje Basado en Proyectos. En las dieciocho páginas que conforman dicho escrito se plantea un nuevo modelo de educación sostenido por unos valores y principios democráticos, aún presentes en el sistema educativo actual.

4.2. El Aprendizaje Basado en Proyectos en la actualidad

4.2.1. Conceptualización del Aprendizaje Basado en Proyectos

El ABP es una metodología, enfoque o modelo de enseñanza que se centra en el desarrollo de proyectos. Estos motivan a los alumnos, fomentando la interacción en grupo y la resolución de problemas basados en la vida real, lo cual otorga autenticidad a los proyectos, siendo una característica fundamental de este modelo de enseñanza.

Se fomenta la motivación académica dado que el alumno se siente atraído al percibir que lo que está aprendiendo es útil e importante. Según Miguel Ángel Pereira (2015), en su artículo para Cedec, para que esto se cumpla, “el contenido debe ser significativo para los alumnos y estar directamente conectado con su realidad”. Esto la convierte en una metodología que crea aprendizaje significativo, ya que el estudiante asocia la información nueva con la que ya posee.

En este enfoque se propone al alumno como protagonista de su propio aprendizaje. Tiene así un rol activo que le permite participar y hablar con sus compañeros puesto que la mayor parte del tiempo la ocupan trabajando en grupos pequeños. Los estudiantes encuentran sus propios recursos, dirigen la búsqueda y se aseguran de recibir un feedback por parte del profesor acerca del progreso de su trabajo. De esta forma, con un ABP se dedica muy poco tiempo al trabajo dirigido por el profesor o las conversaciones de toda la clase.

El profesor tiene un rol menos activo, ya que se encarga de orientar el proceso que realiza el alumnado en lugar de limitarse a dar instrucciones para las actividades u ofrecer todos los recursos y materiales.

De acuerdo a estudios realizados por Mergendoller y Thomas (2005) , los docentes que más experiencia tienen en la práctica del ABP aseguran que invierten muy poco tiempo en promover el compromiso del estudiante o gestionar malos comportamientos del alumno. Situaciones de poco compromiso o mala actitud apenas ocurren dado que el alumnado está plenamente involucrado y percibe el aprendizaje como suyo. En su lugar, el profesor participa en los proyectos como uno más y no como alguien que meramente dirige con autoridad en la clase.

4.2.2. Aprendizaje Basado en Problemas vs. Aprendizaje Basado en Proyectos

El Aprendizaje Basado en Proyectos y Aprendizaje Basado en Problemas, al igual que ocurre en inglés, comparten las mismas siglas (ABP) por lo que es sencillo confundirlas. Ambas pertenecen al conjunto de las consideradas metodologías activas, que surgen con el pretexto de renovación pedagógica-educativa, y apuestan por el protagonismo del alumno en el aprendizaje.

Estos enfoques tienen más características en común que diferencias. De hecho en ocasiones se ha considerado el Aprendizaje Basado en Problemas como uno de los subtipos incluidos dentro del Aprendizaje Basado en Proyectos.

En cuanto a las similitudes, en ambos casos la acción educativa gira en torno al alumno, a quien se le otorga autonomía para resolver situaciones, buscar recursos, investigar y reflexionar. De igual forma, el trabajo cooperativo es esencial en cuanto a que hace hincapié en el desarrollo de habilidades y competencias comunicativas necesarias para la vida adulta. Para que el aprendizaje funcione, el tema debe estar bien planteado y vinculado con la realidad, para crear motivación en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Además en ninguna de las dos metodologías existe una única solución, tanto el proceso como el resultado son abiertos.

Según Molina (2014), ambas metodologías se caracterizan por ser multidisciplinarias, dada su posible aplicación en diferentes áreas, y por crear un aprendizaje práctico al conectar la nueva información con el mundo real de los alumnos. Para este autor, adquirir nuevos conocimientos con ayuda de estos enfoques implica desarrollar habilidades comunicativas y creativas, actitudes de responsabilidad y compromiso, y competencias en el tratamiento y búsqueda de información, en relaciones sociales e interpersonales.

En lo que se refiere a las diferencias, según Larmer (2015), el Aprendizaje Basado en Problemas propone a los estudiantes hacer frente a una situación problemática y generalmente ficticia, para la que no se requiere una solución real. Por el contrario, en el Aprendizaje Basado en Proyectos, la situación problemática y predefinida a la que los alumnos se enfrentan requiere que generen un producto, presentación o ejecución de la solución.

En el primero, el proceso está definido por unos pasos muy marcados y los grupos de trabajo son grandes. En el segundo, las indicaciones son más generales dando oportunidad a la creatividad del alumno y se trabaja en grupos reducidos.

4.2.3. Elementos esenciales para el diseño de proyectos de acuerdo al Buck Institute of Education

En el ‘Buck Institute for Education’, se encuentra el artículo ‘Gold Standard PBL:Essential Project Design Elements’, publicado por John Larmer y John M. Mergendoller (2015), donde se establecen los siete elementos esenciales para el diseño de un proyecto de éxito. Estos son:

- Un reto o pregunta que desafía y estimula. El proyecto parte de un problema que, puede ser concreto si damos a los alumnos una pregunta que analizar y responder, o abstracto si el objetivo es realizar una investigación exhaustiva del problema. Dicho problema puede ser elegido por el profesor o con ayuda de los alumnos, y en cualquier caso, debe ser de

interés y motivadora para los alumnos. De esta forma se abandona la idea de aprender para memorizar contenidos, sustituyendo esta por la necesidad de aprender para resolver problemas y preguntas que se les plantean en la vida real, dándoles así importancia.

- Investigación en profundidad. La parte de investigación en un proyecto supone tiempo, por lo que hay que entenderlo como un proceso, que es cíclico y reiterativo. Los estudiantes plantean preguntas, buscan información, eligen la más relevante, intentan responder a las cuestiones iniciales, sugieren nuevas ideas... Esto supone que el proceso se alarga hasta que los alumnos logran dar una respuesta adecuada al problema. Es por ello que los proyectos suelen tener una duración de varias semanas.
- Autenticidad. En términos generales, cuando nos referimos a algo como “auténtico” queremos decir que es real, genuino, fidedigno o verdadero. En términos de educación, “auténtico” supone que existe una conexión entre lo que se está aprendiendo y el mundo real. Para que un proyecto sea auténtico podemos situar el aprendizaje en un contexto real en el que los alumnos deban hacer frente a problemas y situaciones propias del mundo real. Por otro lado, el proyecto también será auténtico si incluye herramientas y personas del mundo real, como por ejemplo expertos en el tema a los que poder consultar durante la investigación. Sin duda, el proyecto más real será aquel cuyos resultados cambien o afecten de forma positiva las circunstancias reales de otras personas.
- Decisiones de los alumnos. El docente en todo momento orienta y supervisa el desarrollo del proyecto, el reparto de tareas, el orden de las presentaciones o los recursos utilizados para la investigación. Sin embargo, es necesario que los estudiantes tengan un rol activo, por el que participen y sientan el proyecto como suyo. Esto implica que estén más involucrados en la tarea, y por lo tanto el trabajo sea mejor. Es importante que vean el proyecto como una tarea abierta, que admite variedad de posibilidades, y no como algo cerrado y pautado únicamente por el docente.
- Reflexión. A lo largo del proyecto, tanto el profesor como los alumnos deben reflexionar sobre el propio proceso: cómo aprenden, qué aprenden y con qué finalidad. Aunque la reflexión puede ser espontánea, al surgir de la dinámica del aula, es necesaria la reflexión planificada a través de diarios de aprendizaje, evaluaciones programadas o presentaciones públicas por parte de los alumnos. Se trata de una parte fundamental del proyecto en la que los estudiantes revisan los conocimientos que han adquirido con el fin de consolidarlos y plantearse cómo aplicar éstos al proyecto. De igual forma, al revisar y

evaluar los alumnos su propio proyecto, les permite detectar puntos fuertes y débiles del proceso así como aportar sugerencias para enfocar futuros proyectos. Esta crítica ayuda al docente a mejorar el diseño y práctica PBL en el aula.

- Crítica y revisión. Algo que distingue al PBL es la alta calidad de las actividades, que se consigue gracias a la revisión y el análisis crítico de estas. Es fundamental que los alumnos aprendan a analizar sus proyectos y los de sus compañeros, por medio de rúbricas y dinámicas de aula. Esto les permitirá realizar evaluaciones entre ellos, dando y recibiendo críticas para reflexionar y mejorar la calidad de sus proyectos y los de sus iguales. Además de esta evaluación y la del propio docente, es muy positiva la valoración complementaria de otros compañeros docentes y expertos en diferentes temas. Esto supone tener un análisis del proyecto desde otro punto de vista. En definitiva, para mejorar el aprendizaje por proyectos, es necesaria la revisión continua para la mejora del propio trabajo. La evaluación formativa supone, no solo que profesores y expertos den un 'feedback' a los alumnos acerca de sus actividades, sino la propia autoevaluación de estos.

- Producto final público. El producto final puede ser algo concreto y material, una presentación pública o la respuesta al problema planteado. En el primer caso, los alumnos transforman lo que han aprendido en algo concreto, y lo comparten. De esta forma el aprendizaje ya no es un mero intercambio entre docente y estudiantes. El producto público aumenta la autenticidad del proyecto a la vez que la motivación de los alumnos, ya que les exige realizar un proyecto de calidad.

En las presentaciones públicas, si lo hacen frente a sus compañeros y profesor, se sienten cómodos. Sin embargo, esa comodidad puede llegar a suponer un inconveniente ya que se pueden relajar en exceso, no implicarse como deberían en la actividad y como consecuencia disminuir la calidad de su presentación. Para evitar esto, se puede realizar la presentación frente a personas que no pertenecen al aula, como por ejemplo frente a otros profesores, alumnos o incluso padres. Con esto conseguimos que durante la presentación tengan un nivel mayor de exigencia, y un nivel correcto de ansiedad como factor motivacional para el alumno.

En algunos casos, si el docente así lo quiere, se pueden publicar los trabajos de los alumnos. De esta forma se hace llegar a los padres y comunidad educativa que es el PBL o ABP y cómo influye en los alumnos.

4.2.4. Claves para el éxito pedagógico del Aprendizaje Basado en Proyectos

Es esencial que el ABP no se quede en un juego, sino que se convierta en una experiencia de aprendizaje para el mundo real. Por esto, autores como Barron y Darling-Hammond, 2008; Ertmer y Simons, 2005; Mergendoller y Thomas, 2005; Hung, 2008, han identificado cuatro componentes principales necesarios para garantizar el éxito pedagógico de esta metodología:

- Establecer un problema y proyecto realista que tenga en cuenta las habilidades e intereses de los alumnos, requiriendo de igual forma el aprendizaje de contenidos y destrezas específicas definidas.
- Trabajar en un grupo estructurado de tres cuatro alumnos, en el que existan recompensas para el equipo. Es importante otorgar responsabilidad individual en función del desarrollo de cada alumno.
- Lograr una evaluación polifacética en la que se ofrecen diferentes oportunidades para que los alumnos reciban valoraciones y evalúen su trabajo. Las presentaciones de informes, portafolios o exposiciones son ejemplos de evaluación que fomentan la participación de los miembros del grupo y resaltan el valor social.
- Participar en una red de aprendizaje basada en la colaboración y reflexión sobre las experiencias ABP en el aula con los compañeros, y promover la formación docente sobre métodos de enseñanza por indagación.

4.3. El diseño de un proyecto ABP

4.3.1. Estrategias docentes para el Aprendizaje Basado en Proyectos

A la hora de implementar ABP, una de las mayores preocupaciones de los docentes es confiar en los alumnos hasta el punto de cederles parte del control de la clase. Aunque el profesor sigue siendo el guía de la clase, es una práctica nueva a lo que no están acostumbrados.

Por esto, John Mergendoller y John Larmer, del 'Buck Institute for Education', definen un modelo de estrategias PBL dirigidas a los docentes para ayudarles con esta práctica. Lo hacen bajo el nombre de 'Gold Standard PBL: Project Based Teaching Practices':

1. Planificar el diseño: los profesores crean o adaptan un proyecto en función del contexto en el que lo van a llevar a cabo, y planifican desde la presentación hasta la conclusión. Durante el proceso es importante tener en cuenta la opinión de los estudiantes.
2. Apoyar a los alumnos: los profesores, de acuerdo a unos criterios, planifican el proceso y se asegura de que se aborda el conocimiento y competencias claves.
3. Construir la cultura: los profesores promueven el crecimiento e independencia de sus alumnos, el pensamiento crítico y el espíritu de equipo entre otros.
4. Gestionar actividades: junto con los alumnos, los profesores organizan las tareas y horarios, las fechas de entrega, la búsqueda de los recursos y crean el producto final.
5. Crear un andamiaje del aprendizaje del estudiante: los profesores utilizan diferentes estrategias y herramientas para ayudar a los estudiantes a alcanzar los objetivos del proyecto.
6. Evaluar el aprendizaje del alumno: se utiliza una evaluación formativa y sumativa para evaluar los conocimientos y habilidades. Además también se hace uso de la evaluación al trabajo de sus compañeros así como la autoevaluación del trabajo individual y grupal.
7. Comprometerse y coordinar: los docentes deben involucrarse en el aprendizaje de los alumnos y así poder identificar cuando ellos necesitan motivación, consejo para redirigir el proyecto o felicitarles por un trabajo bien hecho.

4.3.2. Modelo de diseño de problemas 3C3R de Woei Hung

Es necesario que el problema inicial sobre el que se erige el proyecto esté bien diseñado y planteado si tenemos como objetivo el éxito del Aprendizaje Basado en Proyectos (o el Aprendizaje Basado en Problemas). Woei Hung, profesor doctorado en Tecnologías de Aprendizaje de la Universidad de Dakota del Norte utilizó una encuesta realizada a diez profesores de Primaria que implementaban esta metodología. De ella extrajo que para todos los participante crear o seleccionar el problema inicial era el mayor de los retos en el proceso de PBL. Para hacer frente a esta cuestión, Hung (2006) propone el modelo de diseño del problema 3C3R en PBL (“3C3R PBL problem design model”). Se trata de un marco para establecer de forma más

precisa, fiable y efectiva el problema del PBL. El modelo surge de la convicción que al autor tiene de que crear problemas de calidad y oportunidades de aprendizaje es esencial para maximizar los logros de los estudiantes.

Los problemas vertebran el proyecto en cuanto a que organizan el conocimiento y contenidos, regulan el contexto de aprendizaje y estimulan el pensamiento crítico y reflexivo. Por esto, el diseño de los problemas tiene un papel fundamental a la hora de determinar el éxito del proyecto. (Lee, 1999; Trafton y Midgett, 2001).

El modelo 3C3R tiene como objetivo orientar a los educadores para diseñar problemas efectivos a la vez que refuerza las características del PBL. En él existen dos tipos de componentes: los componentes centrales ('core components') y los componentes de procesamiento ('processing components'). Los primeros engloban el contenido, contexto y conexión, y motivan el aprendizaje de conceptos. Por el contrario los componentes de procesamiento hacen referencia a la búsqueda, razonamiento y reflexión, prestando atención a los procesos cognitivos y a las habilidades de resolución de problemas de los alumnos.

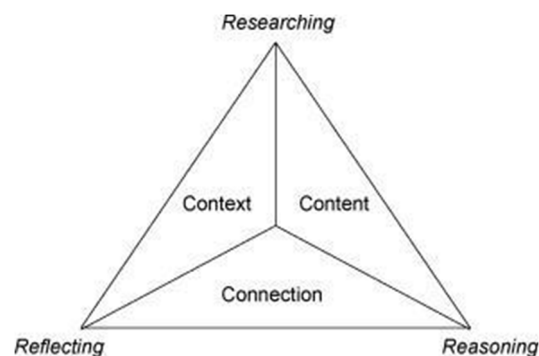


Figura 1: 3C3R PBL Problem Design Model (Hung, 2006), tomada de *Interdisciplinary Journal of Problem-Based*

5. CONTENT AND LANGUAGE INTEGRATED LEARNING

A continuación presentaré CLIL, la metodología elegida para mi propuesta de combinación con ABP. Por ello en los siguientes subapartados expongo un análisis del origen del término, su conceptualización y características más relevantes. Asimismo, me enfocaré en tres de los modelos y estrategias más utilizadas en la planificación con este enfoque. En último lugar, haré referencia a las necesidades planteadas por la realidad educativa actual y cómo CLIL las afronta.

5.1. Origen y conceptualización de CLIL

El enfoque de Content and Language Integrated Learning (CLIL) –término acuñado por Marsh en 1994- o Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras (AICLE) surgió ya que en Europa se adoptaron políticas para ayudar a los profesionales a explorar diferentes prácticas que apoyan el uso de una lengua extranjera como vehículo para aprender la lengua y el contenido. Solo así se podría lograr la excelencia del aprendizaje de idiomas en las escuelas.

Inicialmente la creación de CLIL tenía una motivación política ya que se encontró la necesidad de desarrollar competencias lingüísticas con el objetivo de hacer frente al aumento de la movilidad en Europa. Además también existía una motivación educativa, surgida en el contexto del auge del aprendizaje bilingüe, por la que se pretendía aumentar la competencia de los alumnos implementando modificaciones en las estrategias de enseñanza de idiomas.

Como resultado, con el paso del tiempo Europa ha encontrado en CLIL una herramienta que permite a los profesores innovar y adaptar sus estrategias educativas con el fin de afrontar las cambiantes necesidades de sus estudiantes.

De acuerdo a la definición clásica ofrecida por Marsh (1994), CLIL es un enfoque de enseñanza y aprendizaje en el que las asignaturas o parte de ellas se enseñan en una lengua extranjera con el doble objetivo de aprender el contenido y de forma simultánea aprender la lengua extranjera.

Sin embargo, para potenciar los beneficios de CLIL hay que superar la dualidad de la enseñanza del contenido y la lengua. El paso de la transmisión del conocimiento a la creación de este requiere a unos estudiantes con habilidades para asimilar y entender nuevos conocimientos en su lengua materna así como crear significado utilizando otras lenguas (Coyle, Hood y Marsh, 2010)

Este enfoque ha sido estudiado en las últimas décadas por diferentes autores. Georgiou y Pavlou (2011) establecen tres características principales en CLIL:

- El aprendizaje de un idioma adicional está relacionado con el contenido, como la historia o geografía, ya que el estudiante aprende un idioma a la vez que se le facilita el contenido.
- Surge en diferentes contextos, idiomas, edades y niveles de estudios, lo que da respuesta a la formación permanente de los ciudadanos basada en el multilingüismo y multiculturalismo como vía para promover la integración y movilidad entre los europeos.
- Implica el desarrollo de habilidades sociales, culturales, académicas y sociales que facilitan los logros tanto en el aprendizaje de contenidos como en el de la lengua.

5.2. Planificar con CLIL

5.2.1. Modelo de las 4C's de Do Coyle

Coyle (2015) afirma que no existe un único modelo válido para CLIL, siempre y cuando todas las propuestas compartan la característica básica de tener el contenido y el aprendizaje de la lengua integrados. Ella propuso el modelo de currículum 4C's que plantea un marco de trabajo compuesto por los cuatro principios que sustentan un programa de CLIL: contenido, comunicación, cognición y cultura. A continuación se hace referencia a estos elementos y cómo se deben planificar:

En la base del proceso se encuentra el contenido, cuya correcta elección permite la progresión en la adquisición de nuevos conocimientos y habilidades. Según Coyle este elemento es el que determina la trayectoria en el aprendizaje, ya que si fuese la lengua quien lo guía los alumnos estarían muy limitados. En los párrafos siguientes vamos a dar cuenta de diferentes aspectos que esta autora señala en el caso de querer planificar una lección usando este enfoque.

En la planificación con CLIL se comienza definiendo el contenido con preguntas tales como: ¿qué quiero enseñar como docente?, ¿qué quiero que aprendan los alumnos?, ¿cuáles son mis objetivos durante el proceso?, ¿cómo quiero que sean los resultados de aprendizaje?.

Una vez concretado el contenido, debemos unirlo a la comunicación, que hace referencia a la lengua e interacción como medio para el aprendizaje. En CLIL esto es sinónimo de la frase "learning to use language and using language to learn". Los alumnos están enfocados en el uso de la lengua en mayor medida que en el aprendizaje de ella. Esto se debe a que en CLIL se defiende la prioridad de centrarse en la comunicación antes que en la perfección de la gramática.

Para planificar la comunicación debemos plantearnos una serie de cuestiones como: ¿qué lengua van a trabajar junto con el contenido?, ¿en qué vocabulario y estructuras específicas me voy a centrar?, ¿qué aspectos gramaticales esenciales debo cubrir?, ¿cómo diseño las actividades de aula?.

A continuación, nos centramos en la cognición. Para que CLIL tenga éxito hay que entender que el conocimiento no se transmite del profesor al alumno, sino que es éste último quien debe construirlo. Es necesario lograr el compromiso del alumno, por lo que él debe encontrar un desafío que le haga pensar y poner en práctica sus habilidades de pensamiento de orden superior. Para ello, CLIL utiliza la conocida Taxonomía de Bloom. En 1956 Benjamin Bloom publicó la *Taxonomy of Educational Objectives* actualmente más conocida como *Taxonomía de Bloom*.

Su función es clasificar los diferentes objetivos educativos en base a seis grandes categorías de la más sencilla a la más compleja: conocimiento, comprensión, aplicación, análisis, síntesis y evaluación.

Para Bloom el conocimiento es la base de esta taxonomía y supone recordar los métodos, estructuras y patrones generales y específicos. El siguiente escalón, la comprensión, hace referencia a que el alumno entienda la idea que se le comunica y sea capaz de aplicarla sin necesidad de vincularla a otro conocimiento. En tercer lugar, la aplicación supone utilizar la idea aprendida y utilizarla en situaciones específicas, mientras que el análisis consiste en descomponer la comunicación en los elementos que la forman siguiendo un orden jerárquico de forma que la relación entre ideas quede clara. La síntesis consiste en unir dichas partes de nuevo dando lugar a una idea general. En el escalón más alto está la evaluación que consiste en juzgar el valor de los materiales y métodos para un objetivo en concreto.

En 2001 este modelo fue revisado y reescrito bajo el nombre de *A Taxonomy for Teaching, Learning and Assessment*. Esta nueva versión, mantiene el conocimiento como la base de estos procesos cognitivos pero crea una nueva taxonomía para clasificar los cuatro tipos de conocimientos que contemplan (conocimiento fáctico, conceptual, procedimental y metacognitivo). Sin embargo, al contrario que la original, propone una clasificación más dinámica de los objetivos educativos. En línea con este dinamismo se sustituye el uso de los sustantivos por el de verbos para las categorías, y gerundios para las subcategorías. De esta forma, como palabras de acción, reflejan los diferentes procesos cognitivos por los que se trabaja con el conocimiento.

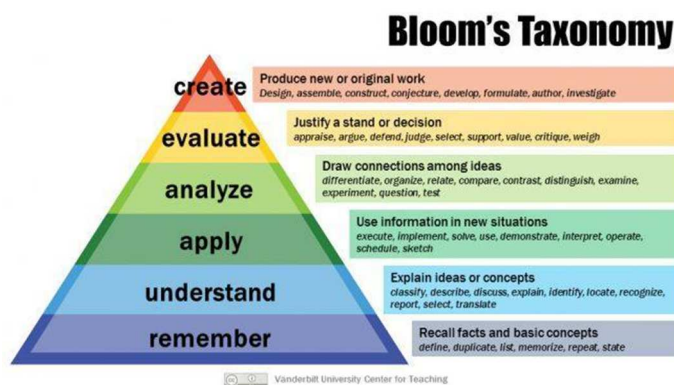


Figura 2. Bloom's Taxonomy. Imagen tomada de *Vanderbilt University Center for Teaching*.

Cuando planificamos con CLIL, debemos centrarnos en las habilidades de pensamiento que queremos potenciar. Para ello nos planteamos preguntas como: ¿qué preguntas debo hacer para ir más allá de las cuestiones comunes?, ¿en qué habilidades del pensamiento me debo centrar en función del contenido que he definido?, ¿qué tareas puedo plantear para desarrollar las habilidades superiores del pensamiento?.

Por último, encontramos la cultura. Vivimos en un mundo plurilingüe y pluricultural que nos ofrece multitud de posibilidades a la vez que nos exige ampliar nuestro conocimiento acerca de los otros y las culturas diferentes a la nuestra. Por ello CLIL lo ve como una buena oportunidad que aprovechar.

Sin embargo, es importante entender que lejos de ser el último elemento de las 4C's que se debe planificar, es el hilo conductor del proceso. Para poder hablar de cultura en CLIL, no solo se habla en una lengua diferente sino que en el contenido, comunicación y cognición se deben incluir referencias culturales explícitas que no encontraríamos en la lengua materna. Para planificarla, debemos hacernos preguntas: ¿qué valores añadimos encontramos al integrar la cultura?, ¿cómo conectar la cultura con los otros elementos?, ¿qué aporta a los alumnos en términos de sensibilización/concienciación de la vida de otros ciudadanos del mundo?.

5.2.2. The language triptych

Para planificar con CLIL los profesores deben relacionar los objetivos del contenido y los objetivos de la lengua. Para ello, se utiliza una representación que refleja estas conexiones, el Language Triptych (Coyle, Hood y Marsh, 2010). En él se incluye el language of, language for y language through learning para destacar la progresión lingüística en CLIL.

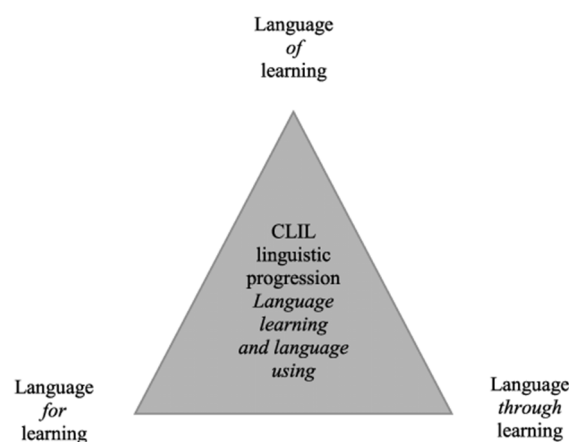


Figura 3. The language triptych (Coyle, Hood y Marsh, 2010).

El primero de ellos hace referencia al lenguaje necesario para abarcar los diferentes conceptos y habilidades propias de un campo del conocimiento concreto. El segundo de ellos supone el lenguaje que el alumno utiliza para desenvolverse en el contexto de aprendizaje de una lengua extranjera. Hace referencia al lenguaje propio de la clase enfocado en los procesos y discursos. El último, *language through*, no se puede planificar ya que es aquel que se genera de forma espontánea como resultado del proceso de aprendizaje. Cuando el alumno aprende un nuevo contenido, como resultado también adquiere un nuevo aspecto del lenguaje.

5.2.3. El modelo piramidal de Oliver Meyer

Desde que se implantó CLIL por primera vez, una de las mayores dificultades a las que se ha hecho frente ha sido encontrar materiales adecuados para ponerlos en práctica. En su búsqueda no solo se debe tener en cuenta que se enfoquen en el aprendizaje de contenidos y de la lengua, sino que se debe atender a los factores cognitivos, afectivos y metodológicos presentes en el proceso. Esto no es una tarea sencilla, por lo que requiere el compromiso de los docentes con un nuevo modelo de enseñanza-aprendizaje. Para ello necesitan herramientas y una guía que les ayuden a adaptar y crear los materiales necesarios.

Partiendo de esta necesidad real, y construido sobre las bases del modelo de las 4C's de Coyle, Meyer (2010) propone un modelo piramidal a modo de herramienta de planificación flexible para los docentes. La Pirámide de CLIL refleja la calidad del enfoque y únicamente funciona cuando el modelo de las 4C's se utiliza para la planificación de clases y creación de materiales.

En el modelo de Meyer se recogen una serie de principios y estrategias fundamentadas en el proceso de adquisición de la segunda lengua (SLA), la observación de prácticas docentes en diferentes países y su propia experiencia como profesor CLIL y creador de materiales.

La estrategia primera es que el input debe ser rico. Para la adquisición de una lengua extranjera, los materiales deben ser significativos, auténticos y desafiantes para el alumno. En consonancia con la hipótesis de monitor de Krashen, se destaca la importancia de la motivación para el aprendizaje de una lengua. Dicho aprendizaje funciona mejor cuando los contenidos a aprender se plantean en función de los filtros afectivos de los estudiantes permitiéndoles así unir las nuevas ideas al conocimiento y experiencias previas. Las *web-quests*, *pod-casts* o *flash-animations* son algunos ejemplos de recursos que incluyen la motivación y el input auténtico para diseñar tareas que suponen un desafío y permiten desarrollar el pensamiento creativo y crear un output significativo.

La segunda estrategia es el andamiaje en el proceso de aprendizaje. Esto hace referencia a la importancia de que los alumnos reciban apoyo para procesar la mayor cantidad de input posible. Este andamiaje les ayuda a comprender el contenido y lenguaje de los materiales que se les ofrecen y les guía en la estructura para realizar las diferentes tareas. Además, un buen andamiaje apoya la producción del lenguaje de los alumnos fomentando su cognitive academic language proficiency (CALP).

En CLIL, no se explica todo el vocabulario y estructuras desconocidas sino que son los estudiantes quienes extraen por el contexto una idea de los significados y estructuras más importantes para la tarea. Esto ejemplifica el principal objetivo de este enfoque: lograr que los alumnos construyan su propio aprendizaje y aprendan de forma efectiva. Esta es una tarea compleja que requiere el aprendizaje de habilidades y estrategias por medio de actividades que planteen contextos donde éstas se puedan poner en práctica, sean controladas y los alumnos reciban un feedback adecuado (Lyster, 2007).

A Meyer su experiencia le ha enseñado que los alumnos que menos facilidades tienen para el aprendizaje de una nueva lengua son los que más se benefician del andamiaje. De igual forma, la motivación para aprender una lengua aumenta cuando los estudiantes sienten cierta autonomía en cuanto a cómo pueden actuar y qué estrategias utilizar en cada situación.

La tercera estrategia es una interacción rica y una buena producción. La adquisición de una lengua depende de la cantidad de uso que se haga de ella, por ello el feedback que se recibe en una conversación ayuda al desarrollo de la interlengua ya que pone en marcha la atención selectiva del interlocutor y lo vincula con el input recibido. Según cita Swain (1993) es necesario ‘obligar’ a los alumnos a hacer uso de los recursos, experimentar con sus habilidades lingüísticas y reflejarlo en su producción orientado a lograr la máxima precisión y adecuación. La interacción y la producción se desarrollan en función de las tareas, por lo que su diseño entronca la planificación de CLIL.

La cuarta estrategia es añadir el factor intercultural. Numerosos estudios afirman que la gente está más dispuesta a colaborar cuando se conocen entre ellos, de lo que se deduce la necesidad de conocer sobre otros países. En CLIL no solo hay que centrarse en los aspectos de la lengua sino que se debe integrar la cultura para así conocer las diferencias entre ellas y sus formas de percibir la realidad, el tiempo o la comunicación. Conocer tanto las estrategias de comunicación verbal y no verbal como los códigos ocultos de la otra cultura es fundamental para poder tener una conversación sin ofender en ninguna ocasión al interlocutor. Por ello el concepto de universalidad,

los valores y creencias propias de las diferentes culturas es uno de los rasgos más importantes de CLIL.

La quinta estrategia se enfoca en las habilidades de pensamiento superior y cómo estas son necesarias para la Era de la Información en la que vivimos. Sin embargo, en un estudio realizado por Vollmer hace doce años, comparó dos clases CLIL diferentes y extrajo de ambas el mismo resultado: existían carencias en el uso del lenguaje académico, en las formas de comunicación y de escritura, y en la expresión de sus pensamientos.

Para abordar esta situación, se deben recordar ciertos aspectos. Para una enseñanza efectiva, los elementos centrales de CLIL (input, tareas, output y andamiaje) deben estar en equilibrio en un contexto en el que el alumno esté comprometido y se rodee de diferentes tipos de pensamiento. Para ello, basándose en la taxonomía de Bloom, se deben clasificar las diferentes tareas en función de la demanda cognitiva que exigen. No hay que olvidar que todos los estudiantes son diferentes y no todos deben pasar por las etapas de pensamiento menos complejo para llegar a los superiores.

Asimismo, se debe hacer hincapié en el trabajo sistemático de las habilidades de pensamiento. El objetivo es que el alumno vaya aprendiendo progresivamente a expresar sus pensamientos de forma más compleja. Para ello, el profesor debe incorporar en su rutina actividades que requieran de forma paulatina que los alumnos trabajen las habilidades de pensamiento.

La sexta estrategia es un aprendizaje sostenible o prolongado. Es necesario sustituir el aprendizaje pasivo por un aprendizaje activo en el que los nuevos conocimientos se anclen en la memoria a largo plazo de los alumnos. Solo así podrán seleccionarlos cuando sea necesario para resolver diferentes problemas que les surjan. Lo ideal es que con práctica logren hacerlo de forma automática y precisa.

En CLIL es importante el aprendizaje sostenible ya que el profesor no solo se centra en el contenido sino también en la lengua. Esto supone que los alumnos deberán adquirir fluidez en diferentes temas tanto en la primera como en la segunda lengua. Algunos ejemplos de estrategias del profesor para lograrlo son: ofrecer un proceso transparente, conectar las nuevas ideas con las experiencias y actitudes de los alumnos, fomentar el trabajo cooperativo, promover un aprendizaje autónomo, centrarse en el desarrollo de habilidades o alejarse de un enfoque en listas de palabras y estructuras gramaticales aisladas.

5.3. La realidad educativa de CLIL

El mundo cambia continuamente y con él lo hace la educación. En este marco surgió CLIL como un nuevo enfoque que ofrece a los docentes una herramienta orientada a preparar a los alumnos para enfrentarse a nuevos desafíos.

El mundo laboral actual y futuro presenta exigencias que requieren el desarrollo de habilidades que hace unos años no eran necesarias. En consecuencia, el objetivo de CLIL es preparar estudiantes autónomos, responsables de su trabajo y que puedan adaptarse a las circunstancias cambiantes. De igual forma, es necesario que posean habilidades sociales y comunicativas orientadas al trabajo en equipo, así como talento en el campo de las TIC's. Además en el contexto de multiculturalidad y globalización es esencial formar ciudadanos competentes en el ámbito lingüístico e intercultural. Aunque es indiscutible que estos son objetivos reales y necesarios para la educación del siglo XXI, no es una tarea sencilla. A pesar de su popularidad, CLIL aún plantea dudas en estudiantes, profesores y familias.

En cuanto a los profesores, muchos de los que enseñan contenidos no comprenden por qué deberían incluir el enfoque de idiomas en sus clases, mientras que por el contrario, los profesores de idiomas encuentran la dificultad en cómo ayudar a los profesores de contenidos si no saben nada acerca de sus materias. Parte del profesorado no entiende en qué difiere esta de otras metodologías o cómo pueden lograr que sus alumnos acepten CLIL.

Del mismo modo, al iniciarse en CLIL los alumnos también tienen dudas como si el hecho de no ser bueno en idiomas afectará a los resultados relacionados con los contenidos o si aprenderán menos contenidos que aquellos alumnos que los estudien en la lengua franca.

Al acercar la educación a un nuevo enfoque, surgen estas inseguridades. Es normal tener algo de temor ante los cambios. Pero por suerte hoy en día, dada la popularidad de CLIL, existen multitud de organismos, páginas y recursos que son una ayuda para los docentes al iniciarse en esta nueva metodología.

Como en cualquier enseñanza, es importante no olvidarse de involucrar a las familias en ella. Desde el principio de la puesta en práctica de CLIL los padres deben conocer qué posibilidades tienen para involucrarse en la rutina diaria de los niños, siguiendo su proceso educativo. De esta forma podrán ayudar a sus hijos, reforzar el aprendizaje y motivarlos. Los niños percibirán ese apoyo en casa y sentirán que pueden compartir con ellos su aprendizaje.

A pesar de las dudas que pueda suscitar inicialmente, la aplicación de CLIL tiene numerosos beneficios como los citados por Carsten Apsel (2012) en el artículo publicado en *International CLIL Research Journal*:

- Mejora la competencia lingüística y las habilidades de comunicación oral,
- permite a los estudiantes un mayor contacto con la lengua extranjera,
- ofrece la oportunidad de estudiar el contenido desde diferentes perspectivas,
- desarrolla los intereses y actitudes de los alumnos,
- construye el conocimiento y conciencia intercultural,
- desarrolla las habilidades del pensamiento superiores e inferiores,
- aporta nuevas formas y métodos para la práctica en el aula,
- aumenta la motivación y confianza en el contenido y en la lengua.

6. ¿CÓMO CONECTAN ABP Y CLIL?

En este apartado se presentan los datos que reflejan el auge de la educación bilingüe en nuestro país, y cómo éste otorga mayor protagonismo a CLIL. Asimismo, analizaré la confluencia de esta metodología y ABP, y los beneficios que esta unión aporta al alumnado y al aprendizaje integrado de contenidos y lengua extranjera.

En primer lugar cabe destacar el éxito de la enseñanza bilingüe en las escuelas de nuestro país, tal y como reflejan los datos recogidos por el *Ministerio de Educación y Formación Profesional* durante el curso 2016-2017 en referencia al número de alumnos en programas de aprendizaje integrado en Educación Primaria, E.S.O. y Bachillerato. Con referencia a estos datos, 1.121.146 alumnos de nuestro país aprenden los contenidos a través de otro idioma, de los cuales 1.074.791 lo hacen a través del Inglés. De la primera cifra, 750.759 alumnos se encuentran en la etapa de Educación Primaria.

A pesar de que esto señala una evolución de la enseñanza hacia una educación bilingüe, para que exista realmente el bilingüismo tiene que estar presente en la vida diaria de los alumnos y conectar con su realidad fomentando un interés por comunicarse en la segunda lengua. Para lograrlo es necesario el compromiso docente ya que como afirma Rubén Chacón, profesor titular en la UNED, en un artículo para el periódico El País, “el bilingüismo ha venido para quedarse y el profesorado está abocado a adaptarse y formarse para salir adelante”.

En segundo lugar, volviendo la mirada hacia los apartados anteriores, ABP y CLIL son metodologías educativas que individualmente ofrecen importantes beneficios. No obstante, su combinación resulta en una excelente oportunidad para los alumnos de aprender una segunda lengua de forma simultánea a la que aprenden los contenidos en un contexto de aprendizaje por proyectos.

Dentro de este marco, CLIL pretende vehicular los contenidos a través de una lengua extranjera para crear así una mayor exposición y uso de ella. De esta forma enfatiza en la comunicación, uno de los cuatro elementos esenciales de acuerdo a Do Coyle. Es precisamente en el enfoque comunicativo donde ambas metodologías confluyen dado que en ABP también se potencia a través de la cooperación de los alumnos enfocada a resolver un problema o crear un producto.

La comunicación de los alumnos, según cita Hammond (2009), “facilita el encuentro de los estudiantes con la lengua en condiciones diferentes a las que tienen en su aula” (pág. 19). En línea con esto, el Aprendizaje Basado en Proyectos crea un contexto menos informal que una clase tradicional, donde el alumno, entre sus iguales, se siente libre y sin vergüenza para expresarse en la lengua extranjera. Se crea así un ambiente idóneo para aprender una nueva lengua, de igual forma que se desarrollan las habilidades de comunicación para la solución de problemas. El desarrollo de proyectos por equipos favorece el proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera en cuanto a que los alumnos adquieren y fijan mejor los nuevos conocimientos, crean situaciones reales para utilizar la lengua y trabajan con diferentes estrategias de aprendizaje al desarrollar el proyecto.

Ambas metodologías convergen en la presencia del factor motivacional en el proceso de aprendizaje. En base a un análisis de las metodologías de enseñanza realizado por Fortea (2009), éste afirma que “aquellas que se centran en el alumno, como ABP, son las más adecuadas para el desarrollo de la motivación y la memoria a largo plazo.”(pág.10). Este es un requisito que también presenta CLIL, por lo que diseñar un proyecto basado en un tema de interés y orientado a una meta, supone una mayor motivación e implicación de los alumnos en el aprendizaje de los contenidos a través de una lengua extranjera. En este caso se hablaría de motivación instrumental, término acuñado por Gardner y Lambert (1972), que supone aprender una lengua por motivos pragmáticos. Por el contrario, si esta meta no existiera, no habría motivación o existiría una motivación integrativa. Ésta hace referencia al aprendizaje de la lengua por motivos de crecimiento personal, pero en los niños, es más complicada de alcanzar.

Por último, y vinculado al concepto de independencia del alumno, ABP y CLIL coinciden de nuevo. Un rasgo fundamental en CLIL es la preparación de alumnos que creen conocimiento en lugar de recibirlo del profesor. Por su parte, ABP comparte este mismo punto de vista dado que solo admite que el nuevo conocimiento se adquiera a través del aprendizaje autodirigido. Esto supone que en ambos enfoques, el aprendizaje está centrado en el alumno, y el profesor únicamente cumple el rol de guía. En el desarrollo de un proyecto integrado con CLIL, el alumno asume cierta autonomía al comprobar la capacidad de actuar por sí mismo, y se ve inmerso en una actividad de su interés. Así se siente motivado por aprender, en este caso los contenidos incluidos en el proyecto y la lengua extranjera que lo conduce. En consecuencia, el alumno implica todos sus recursos cognitivos y pone su voluntad en ello. Durante el proceso, se pone en funcionamiento su control metacognitivo, que le permite ser consciente de sus progresos y el de sus compañeros, aprender sobre los puntos fuertes y débiles del grupo, desarrollar estrategias de aprendizaje enfocadas a una nueva lengua, autoevaluarse etc. En definitiva, aprender a aprender y así descubrir poco a poco cómo construir su propio conocimiento.

MARCO METODOLÓGICO

7. PROPUESTA DIDÁCTICA DE ABP Y CLIL: “MEMORIES OF A GLOBETROTTER”

Tras el recorrido teórico por las dos metodologías reflejadas en el presente trabajo, en este apartado se recoge una propuesta de intervención a través de un proyecto destinada a la etapa de Educación Primaria. Para ello en los siguientes subapartados se expone una descripción de éste, la programación curricular sobre la que se apoya, su temporalización, el desarrollo a través de las sesiones y la evaluación.

7.1. Justificación y descripción de la propuesta.

En primer lugar la propuesta didáctica consiste en la implementación de un proyecto en un aula de cuarto de primaria utilizando las metodologías activas ABP y CLIL. El tema elegido para este es un viaje ficticio por algunas ciudades del mundo con el objetivo de conocer aspectos relevantes de ellas. En pleno siglo XXI, vivimos en un mundo cambiante y enmarcado por la diversidad donde viajar está a la orden día. Viajar no solo implica coger un avión o un barco para realizar largos recorridos, también es conocer otras formas de vida, costumbres, monumentos o comidas. Viajando los niños experimentan la idea de globalización, conocen otras realidades, adquieren

valores, abren la mente y desarrollan nuevas actitudes hacia la vida y los demás. Como docentes, esto es algo que podemos hacer posible desde nuestro aula. Esta es la perspectiva que justifica mi elección de la temática para el proyecto.

Al ser esta una propuesta que no se ha puesto en práctica, no puedo obtener conclusiones relevantes derivadas de su implementación en un entorno real. Por ello, a pesar de haber incorporado algunas características observadas durante mi estancia en el Practicum, el contexto escolar al que está dirigido este proyecto es ficticio. Se trata de un colegio público de sección bilingüe inglés. Este programa, vigente desde 2006, se regula la impartición en base al currículo educativo español, de dos o tres asignaturas no lingüísticas en la lengua extranjera elegida, en este caso inglés. En este caso se imparten las materias de Social Science (Ciencias Sociales), Physical Education (Educación Física) y Mathematics (Matemáticas). El objetivo principal del proyecto es crear un marco para que los alumnos aprendan los contenidos curriculares de estas áreas utilizando el inglés como lengua vehicular (CLIL).

En referencia al contexto clase, este grupo de cuarto de primaria lo forman un total de 25 alumnos de entre 9 y 10 años. Se trata de una clase bastante homogénea, sin diferencias significativas entre ellos. Sus alumnos han compartido aula desde que comenzaron la etapa de Educación Primaria, por lo que tras casi cuatro años juntos entre ellos existe confianza y el ambiente es positivo. Además, en línea con la dinámica del colegio, funcionan a través del trabajo cooperativo. Para ello, están organizados en cinco grupos de cinco alumnos cada uno distribuidos ampliamente por el espacio. Cada uno de los miembros del equipo tiene un rol que pueden ser: coordinador, secretario, portavoz, controlador y animador. En función de él, cada alumno tiene unas funciones específicas como supervisar el nivel de ruido del grupo, comprobar que todos participan, anotar y recordar las tareas, motivar al grupo, preguntar al profesor las dudas del equipo o controlar el tiempo. Están muy acostumbrados a esta dinámica de trabajo en equipo, algo que sin duda facilita el desarrollo del proyecto.

En cuanto al proyecto, lleva el nombre de “Memories of a globetrotter”, que en español significa “Recuerdos de un trotamundos”. Desde el comienzo, los niños son partícipes del proyecto al explicarles la dinámica, cómo se desarrolla semanalmente, la evaluación y el diseño del producto final. Es fundamental que comprendan que se trata de un aprendizaje autónomo en el que yo, como docente, solo les guío. Ellos tienen libertad para diseñar actividades, crear el producto final o elegir qué plataformas utilizar entre otras. Esto no solo implica asumir una responsabilidad, sino que también les motiva a querer aprender más.

En línea con las pautas de ABP, el proyecto comienza con un factor sorpresa enfocado a captar la atención de los niños y crear en ellos interés por querer descubrir más sobre el tema. La explicación de este factor se encuentra desarrollada en el primer día. A lo largo de las sesiones, los alumnos experimentan los beneficios de viajar recorriendo diferentes ciudades del mundo con el fin de conocer sus aspectos más importantes. Como he mencionado previamente, en todo momento son ellos quienes planifican y dirigen el viaje, creando así su propio aprendizaje. Además, transversalmente comprenden que con el inglés pueden viajar y comunicarse en cualquier parte.

7.2. Programación

7.2.1. Objetivos y componentes curriculares

Según el Real Decreto 126/2014 de 28 de febrero por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria, en esta propuesta se trabajarán los siguientes objetivos generales de etapa:

- a) Conocer y apreciar los valores y las normas de convivencia, aprender a obrar de acuerdo con ellas, prepararse para el ejercicio activo de la ciudadanía y respetar los derechos humanos, así como el pluralismo propio de una sociedad democrática.
- b) Desarrollar hábitos de trabajo individual y de equipo, de esfuerzo y de responsabilidad en el estudio, así como actitudes de confianza en sí mismo, sentido crítico, iniciativa personal, curiosidad, interés y creatividad en el aprendizaje, y espíritu emprendedor.
- c) Conocer, comprender y respetar las diferentes culturas y las diferencias entre las personas, la igualdad de derechos y oportunidades de hombres y mujeres y la no discriminación de personas con discapacidad.
- d) Adquirir en al menos una lengua extranjera la competencia comunicativa básica que les permita expresar y comprender mensajes sencillos y desenvolverse en situaciones cotidianas.
- e) Iniciarse en la utilización, para el aprendizaje, de las Tecnologías de la Información y la Comunicación, desarrollando un espíritu crítico ante los mensajes que reciben y elaboran.

Por otro lado, respecto a los objetivos didácticos de la propuesta se encuentran los siguientes:

- a) Comprender y asimilar el concepto de coordenadas geográficas y su uso para la localización de cualquier punto en la Tierra.

- b) Diseñar figuras poligonales entendiendo las ideas de simetría, giros y traslaciones en ellas.
- c) Ejecutar danzas y deportes representativos de otros lugares con el fin de experimentar el folklore de culturas diferentes a la propia.
- d) Trabajar de forma cooperativa, expresando las ideas propias y respetando las de otros compañeros.
- e) Mostrar iniciativa durante las actividades y participar en la toma de decisiones por parte del grupo.
- f) Desarrollar una mayor autonomía y responsabilidad en el trabajo realizado.
- g) Mejorar las habilidades comunicativas en una lengua diferente a la materna.
- h) Identificar durante el proceso de investigación los aspectos más distintivos de cada ciudad.
- i) Realizar una búsqueda, organización y presentación clara de la información obtenida en relación a cada una de las ciudades investigadas.
- j) Manejar las TIC a través de herramientas digitales de sencillo uso como Wix, Power Point o Blogger.
- k) Apreiciar el valor de las posibilidades y beneficios que ofrece viajar.
- l) Mostrar interés por las exposiciones finales de los productos creados por otros grupos.
- m) Crear y exponer oralmente de forma clara y concisa los aspectos más relevantes reflejados en el diario de viaje del proyecto.
- n) Valorar la utilidad de la lengua extranjera como instrumento de comunicación.
- o) Adquirir nuevos conocimientos de las asignaturas de Maths, Social Science y Physical Education en la lengua inglesa.

Al tratarse de un proyecto desarrollado en un colegio de sección bilingüe, el currículo que lo sustenta es el español. Por ello, de acuerdo a la normativa de aplicación autonómica vigente, Decreto 26/2016 de 21 de julio, he seleccionado los contenidos curriculares correspondientes al cuarto curso de primaria en relación a las asignaturas de Ciencias Sociales, Matemáticas y Educación Física. A continuación presento unos cuadros que recogen los contenidos, criterios de evaluación y estándares de aprendizaje evaluables seleccionados para el proyecto y organizados por asignaturas. Después se hace referencia al grado de desarrollo de las competencias clave.

SOCIAL SCIENCE- CIENCIAS SOCIALES

CONTENIDOS	<p>-Iniciación al conocimiento científico y su aplicación a las Ciencias Sociales.</p> <p>-Utilización de las TIC para buscar y seleccionar información para aprender, compartir y presentar conclusiones.</p> <p>-El clima y los factores climáticos.</p> <p>-La Población. Factores que modifican la población de un territorio. Población absoluta. Densidad de población. Distribución espacial, crecimiento natural y crecimiento real de la población. Variables demográficas. Representación gráfica.</p>
CRITERIOS DE EVALUACIÓN	<p>1. Obtiene información concreta y relevante sobre hechos o fenómenos previamente delimitados, utilizando diferentes fuentes (directas e indirectas) siendo capaz de analizar e interpretar la información recibida.</p> <p>2.Utilizar las TIC para obtener información, recogiendo datos para aprender, realizar exposiciones, compartir conocimientos y expresar contenidos de Ciencias Sociales.</p> <p>3. Identificar los factores que influyen en el clima, explicando cómo actúan en él y la importancia del clima sobre las actividades humanas.</p> <p>4.Comprender los principales conceptos demográficos y su relación con los factores geográficos, sociales económicos o culturales, explicando su evolución y su distribución demográfica, representándola gráficamente.</p>
ESTÁNDARES DE APRENDIZAJE EVALUABLES	<p>1.1 Busca, selecciona y organiza información concreta y relevante, la analiza, elabora conclusiones, reflexiona acerca del proceso seguido y lo comunica oralmente y/o por escrito.</p> <p>2.1 Utiliza las TIC (Internet, blogs, redes sociales...) para elaborar trabajos con la terminología adecuada a los temas tratados.</p> <p>2.2 Analiza informaciones relacionadas con el área y maneja imágenes, tablas, gráficos, mapas, esquemas, resúmenes y las TIC geográficas.</p> <p>3.1 Define clima, nombra sus elementos e identifica los factores que lo determinan.</p> <p>3.2 Identifica los fenómenos atmosféricos y los relaciona con las unidades en que se miden.</p> <p>3.3 Confecciona e interpreta gráficos sencillos de temperaturas y precipitaciones, a partir de los datos obtenidos.</p>

MATHEMATICS- MATEMÁTICAS

CONTENIDOS	<ul style="list-style-type: none"> -Lectura correcta en relojes analógicos y digitales, utilizando medidas de tiempo (segundo, minuto, hora, día y año). Equivalencias entre diferentes unidades de tiempo. -Iniciación a las unidades de medida de superficie. -Clasificación de polígonos y reconocimiento de sus elementos: lados y vértices. Composición y descomposición de polígonos. -Transformaciones geométricas: traslaciones, giros y simetrías. -Localización de puntos utilizando coordenadas cartesianas y de elementos en el espacio.
CRITERIOS DE EVALUACIÓN	<ol style="list-style-type: none"> 1. Conocer y utilizar las unidades de medida de tiempo y sus relaciones en contextos reales de la vida cotidiana. 2. Iniciación a las unidades de medida de superficie. 3. Representar, utilizando los instrumentos adecuados, formas geométricas. 4. Conocer y realizar las diferentes transformaciones geométricas: traslaciones, giros y simetrías. 5. Describir una representación espacial (croquis, callejeros, planos sencillos...), interpretar y elaborar informaciones referidas a situaciones y movimientos (seguir un recorrido dado, indicar una dirección)
ESTÁNDARES DE APRENDIZAJE EVALUABLES	<ol style="list-style-type: none"> 1.1 Conoce y utiliza las unidades de medida del tiempo y sus relaciones. Minuto, hora, día, semana, mes y año. 1.2 Conoce, utiliza y lee la hora en los relojes analógicos y digitales (horas y minutos). 2.1 Identifica alguna unidad de superficie (metro cuadrado). 3.1 Utiliza la composición y descomposición para formar figuras planas y cuerpos geométricos a partir de otras. 4.1 Identifica la simetría de tipo axial y especular. 4.2 Realiza en el plano traslaciones, giros y simetrías de objetos y figuras. 5.1 Representa e interpreta un croquis de espacios reales y cercanos y de itinerarios sencillos. 5.2 Localiza puntos en las coordenadas cartesianas.

PHYSICAL EDUCATION-EDUCACIÓN FÍSICA

CONTENIDOS	<ul style="list-style-type: none"> -Participar en juegos y predeportes. -Adecuación al movimiento de estructuras espacio temporales y ejecución de coreografías simples, combinando habilidades motrices básicas.
CRITERIOS DE EVALUACIÓN	<ol style="list-style-type: none"> 1.Conocer y practicar diferentes juegos y deportes. 2.Reproducir corporalmente estructuras rítmicas sencillas.
ESTÁNDARES DE APRENDIZAJE EVALUABLES	<ol style="list-style-type: none"> 1.1 Expone las diferencias, características y/o relaciones entre juegos populares, deportes colectivos, deportes individuales y actividades en la naturaleza. 1.2 Practica diferentes juegos populares, tradicionales y autóctonos. 1.3 Reconoce la riqueza cultural, la historia y el origen de los juegos y el deporte. 2.1 Conoce y lleva a cabo bailes y danzas sencillas representativas de distintas culturas y distintas épocas, siguiendo una coreografía establecida.

La aplicación de CLIL se refiere a la enseñanza integrada de contenidos y lengua extranjera. Es por ello que dado que en esta propuesta están involucradas tres áreas impartidas en lengua inglesa, esta última como asignatura únicamente se trabaja de forma trasversal.

ENGLISH- INGLÉS

ASPECTOS SOCIOCULTURALES Y SOCIOLINGÜÍSTICOS	<ul style="list-style-type: none"> -normas de cortesía y registros (“How are you?”; “You are welcome!”; “Can I ...?”). -condiciones de vida (vivienda, entorno). -valores, creencias y actitudes (interés y respeto por las diferencias culturales de los países de habla inglesa). - lenguaje no verbal (gestos, expresión facial, contacto visual, uso de la voz, posturas). -valoración de la lengua extranjera como instrumento para comunicarse.
----------------------------------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

<p>FUNCIONES COMUNICATIVAS</p>	<ul style="list-style-type: none"> -Establecimiento y mantenimiento de la comunicación. -Petición y ofrecimiento de ayuda, información, instrucciones, permiso. -Expresión de la capacidad, el gusto, la preferencia, la opinión, el sentimiento. -Descripción de personas, actividades, lugares, objetos, rutinas diarias.
<p>ESTRUCTURAS SINTÁCTICO-DISCURSIVAS</p>	<ul style="list-style-type: none"> -<u>Expresión de relaciones lógicas</u>: conjunción (and); disyunción (or); y oposición (but). -<u>Afirmación</u> (affirmative sentences; Yes (+ tag)). -<u>Exclamación</u> (What + noun, for example, What fun!), (I love salad!). - <u>Negación</u> (negative sentences with not, never, No (+ negative tag)). -<u>Interrogación</u> (Wh- questions; Aux verbs in questions (to be and to do)). -<u>Expresión del tiempo</u>: pasado (simple past tense (algunos verbos regulares y el verbo “to be”)); presente (simple present y present continuous); futuro (going to). -Expresión de la existencia: (there is/are); la entidad (nouns and pronouns, articles, demonstratives); y la cualidad (very + Adj.). - <u>Expresión de la cantidad</u>: (singular/plural; cardinal numerals up to four digits; ordinal numerals up to two digits. Quantity: all, many, a lot, some, more, much, half, a bottle / cup / glass /piece of; Degree: very). - Expresión del espacio: (prepositions and adverbs of location, position, distance). -<u>Expresiones temporales</u>: divisions (for example, half an hour), and indications of time (for example, now, tomorrow); duration (for example, for two days), anteriority (before); posteriority (after); sequence (first...then); y frequency (for example, sometimes, on Sundays); prepositions, prepositional phrases and adverbs of time. -<u>Expresión del modo</u>: (Adv. of manner, for example, slowly, well). Léxico oral y escrito de alta frecuencia (recepción y producción
<p>RECEPCIÓN Y PRODUCCIÓN DE LÉXICO ORAL Y ESCRITO DE ALTA FRECUENCIA</p>	<ul style="list-style-type: none"> -tiempo libre, ocio y deporte -viajes y vacaciones -alimentación -transporte -clima y entorno natural - TIC

7.2.2. Relación entre la secuencia de trabajo y las competencias básicas

En relación a la Ley para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE) y la Orden ECD/65/2015, se plantean siete competencias clave a desarrollar durante la etapa de Educación Primaria. Estas son necesarias para lograr el pleno desarrollo personal, social y profesional del alumno en función de las demandas de la sociedad actual. En la presente propuesta didáctica, dado que la mayoría de las competencias coinciden con características de ABP o CLIL, destacan todas ellas:

- Competencia en comunicación lingüística. En este caso, en la lengua inglesa. Sin duda, el componente comunicativo está presente a lo largo de todo el proyecto, ya que éste está entroncado con la metodología CLIL haciéndolo presente en todas las áreas involucradas. En líneas generales hace referencia a la puesta en práctica de las habilidades para comprender y expresar conceptos, ideas y opiniones de forma oral y escrita en la lengua extranjera. En la propuesta, se desarrolla principalmente a través del trabajo cooperativo durante las sesiones, y en la exposición del producto final.
- Competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología. La primera se percibe en el desarrollo del pensamiento lógico y espacial, el razonamiento matemático, y el análisis y construcción de gráficos o figuras a lo largo de las sesiones establecidas. Además, matemáticas es uno de los áreas involucrados, por lo que aporta unos contenidos específicos. En cuanto a la competencia en ciencia y tecnología, considero que destaca en menor medida que la matemática. No obstante está presente en relación a la capacidad para cuestionarse y dar respuesta a través del razonamiento y la búsqueda de pruebas.
- Competencia digital. Hace referencia al uso crítico, creativo y seguro de las TIC así como al desarrollo de las habilidades necesarias para ser competente en un entorno digital. Esto, al igual que el bilingüismo, cobra gran importancia al formar parte de la realidad educativa. Por ello, en la propuesta, desde la introducción al tema hasta la presentación del producto final, los alumnos están en contacto directo con las TIC. Ellos realizan búsquedas con los ordenadores, elaboran su propia información en plataformas digitales, manejan aplicaciones para diseñar actividades o realizan presentaciones utilizando diferentes herramientas a su disposición. Además, esto convierte a las TIC en un componente motivacional importante del proyecto.
- Aprender a aprender. Esta competencia hace referencia a la organización y creación del propio aprendizaje siendo consciente del proceso. Esto supone que el alumno crea,

procesa y adquiere nuevos aprendizajes, basados en sus experiencias, con el fin de que este sea permanente. Sin duda esta competencia se ve reflejada en el proyecto ya que coincide con las bases que sostienen las dos metodologías utilizadas en esta propuesta, ABP y CLIL.

- Competencias sociales y cívicas. Supone el desarrollo y uso de habilidades interpersonales e interculturales en diferentes contextos. De igual forma resalta la capacidad de las personas para comunicarse y expresarse mostrando tolerancia y empatía por los demás. Esta competencia se expone a lo largo de la propuesta por medio del trabajo cooperativo, otro de los principales rasgos del ABP. Los alumnos trabajan en grupos reducidos creando un ambiente de trabajo que favorece la comunicación entre ellos orientada a expresar sus ideas, escuchar otras propuestas, buscar soluciones comunes y resolver posibles conflictos.
- Sentido de iniciativa y espíritu emprendedor. Esta competencia, presente en todos los ámbitos de la vida, es sinónimo de la habilidad para transformar las ideas en actos. De forma similar a la de “aprender a aprender”, se encuentra reflejada en el proyecto mediante el aprendizaje autónomo, otro rasgo de las metodologías utilizadas. Esto conlleva que los alumnos tomen conciencia de la situación en la que van a intervenir, piensen qué habilidades deben utilizar o cómo planificar su aportación al proyecto. También incluye el desarrollo del pensamiento crítico, la creatividad, la capacidad de autoevaluación, la responsabilidad y adaptación a los cambios.
- Conciencia y expresiones culturales. Esta competencia coincide especialmente con el componente cultural de CLIL según el modelo de 4C's de Do Coyle. Se fundamenta en una posición abierta y una actitud positiva ante la diversidad, percibiendo la cultura como un aprendizaje y disfrute. En consecuencia se fomenta el conocimiento, interés y apreciación del patrimonio artístico y cultural de otros países (moneda, folklore,arquitectura, deportes...). Por ello, a lo largo del proyecto se trabajan estos aspectos fomentando así la valoración y apreciación por parte de los alumnos de las aportaciones de culturas diferentes a la suya. En este contexto a pesar de dar plena libertad al alumno para desarrollar su creatividad, no considero que se haga especial hincapié en la dimensión artística, expresiva y estética de obras.

7.3. Temporalización

A pesar de que en este colegio se trabaja con el enfoque CLIL en la sección bilingüe desde hace tiempo, es en este curso escolar cuando por sugerencia del profesorado se está introduciendo paulatinamente la metodología ABP en la etapa de Educación Primaria. Para ello, los docentes se han formado en esta materia realizando cursos oficiales. Por lo tanto, esta clase de cuarto de primaria es el primer grupo de alumnos de Educación Primaria que se ve involucrado en un proyecto.

Aunque lo ideal sería que el proyecto abarcara el total de horas semanales correspondiente a estas asignaturas, en este caso está programado para ocupar tres horas semanales, coincidiendo una con cada área involucrada. Este proyecto tiene una duración de 6 semanas, lo que equivale a 18 sesiones. Generalmente al hablar de ABP estos se desarrollan a lo largo de un trimestre o un curso escolar, siendo así la única metodología utilizada. Por ello en este caso se podría hablar de un miniproyecto, y como he mencionado anteriormente justifica la introducción paulatina de esta metodología al alternar con clases tradicionales. En consecuencia esto permite observar cómo se adaptan los alumnos y profesores a ABP, cómo combina con CLIL, el éxito o fracaso de la intención motivadora del factor sorpresa, la asunción de responsabilidades por parte del alumnado etc. En base a estas observaciones, se podrán ampliar en el tiempo los próximos proyectos del centro o por el contrario mantener esta propuesta.

En relación al horario de la clase, este está diseñado en función de la organización de horas semanales destinadas a cada área y curso recogida en el Decreto 26/2016 de 21 de julio. A continuación se muestra el horario de la clase, destacando en color amarillo las sesiones semanales destinadas al proyecto.

	LUNES	MARTES	MIÉRCOLES	JUEVES	VIERNES
9:00-10:00	Social Science	English	Lengua	Maths	Lengua
10:00-11:00	English	Lengua	Maths	English	Maths
11:00-12:00	P.E.	Ed. Artística	Religión/valores	C. Naturales	P.E.
12:00-12:30	recreo	recreo	recreo	recreo	recreo
12:30-14:00	Lengua	Maths	Ed. Artística	Social Science	C. Naturales

A pesar de que este es horario del curso escolar, durante el proyecto las tres áreas se integran. Social Science y Maths, las dos troncales, se fusionan en mayor medida, mientras que E.F se mantiene en su horario habitual salvo en la última semana, cuando los tres profesores están presentes para las exposiciones.

	Sesión semanal 1	Sesión semanal 2	Sesión semanal 3
1ª semana	factor sorpresa + asamblea	viajar sin mapas	simetrías + juego español
2ª semana	el poder de las coordenadas	primera parada + diseño juego	2 juegos, 3 bailes (primera parada)
3ª semana	resolver juego + segunda parada	segunda parada + diseño juego	2 juegos, 3 bailes (segunda parada)
4ª semana	resolver juego + tercera parada	tercera parada + diseño juego	2 juegos, 3 bailes (tercera parada)
5ª semana	resolver juego + cuarta parada	cuarta parada + preparar exposición	2 juegos, 3 bailes (cuarta parada)
6ª semana	preparar exposición+ exposición 1 grupo	exposición 2 grupos	exposición 2 grupos

7.4. Desarrollo del proyecto por sesiones

El desarrollo exhaustivo de cada una de las dieciocho sesiones que componen esta propuesta es inviable por cuestiones de espacio en el documento. Por ello, he agrupado las sesiones que comparten la misma dinámica, a excepción de las cuatro primeras, que por ser diferentes al resto, están explicadas en tablas individuales. A continuación se presentan una serie de tablas de elaboración propia que recogen la planificación de las sesiones del proyecto.

	Sesión primera
Duración	60 minutos
Organización de la clase	Todos juntos y en 5 grupos de 5 (trabajo cooperativo)
Recursos utilizados	Maleta, llave, brújula, pasaporte, 6 mapamundi, boli, cuaderno, USB, ordenador de clase, proyector, pizarra digital, ordenadores portátiles, tablón de corcho y chinchetas.
Descripción	<p>Enfocada en Social Science, es la más importante, ya que es cuando se crea la expectación para el proyecto. Este se inicia cuando los alumnos llegan a clase y encuentran encima de la mesa del profesor, una llave, y en el medio del aula, una maleta de viaje cerrada. La profesora, aunque controlando el orden de la clase, tarda un poco más de lo habitual en entrar al aula. Los niños, curiosos, cogen la llave y abren la maleta. En él, encuentran un pasaporte, una brújula, un mapa del mundo plegado, un cuaderno pequeño con las páginas en blanco, un boli y un USB. Manipulan el material, se cuestionan qué ocurre y para que son todos esos objetos. Cuando la profesora entra y los niños le preguntan, finge no saber nada de lo que está ocurriendo. Ella les indica, si necesitan ayuda cómo colocar el USB en el ordenador.</p> <p>El aula cuenta con proyector, por lo que todos los alumnos pueden ver el archivo adjunto. Se abre un vídeo en el que sale un amigo de la profesora, una persona totalmente desconocida para ellos, con el fin de darle mayor credibilidad. Él, caracterizado como un aventurero, les dice: “Hello kids! I’m Stefan. You don’t know me but I am a globetrotter! Do you know what is it? It is a person who loves travelling. I like visiting different cities and taking lots of photographs but... I have a big problem! Last week I had a small accident and with the bump on the head (touches his head)... I don’t remember the places I visited! I am very sad I don’t have these memories. I plan to do another trip but I can’t remember which are the most important cities to visit. Can you help me?”</p>

You can do a travel guide for me. There you tell me important monuments, traditional food, dances, popular sports, temperatures... and more things if you want. When you finish it, can you send me all your guides to my email? Don't worry, I will give the account to your teachers. I will visit all the places you recommend, I promise. Thank you so much and good luck my little globetrotters (he winks an eye).”

Una vez que el vídeo acaba, todos se reúnen con la profesora en asamblea. Ahí comentan lo que han entendido del vídeo, el concepto de “globetrotter” y la profesora les ayuda asegurándose de que han entendido la idea principal. Hablan también de sus experiencias viajando, de los sitios que han visitado y lo que recuerdan de ellos. Esto les ayuda a comprender la importancia de viajar y les sitúa en el contexto de ser “globetrotters” durante las próximas seis semanas. A continuación, y en línea con el trabajo cooperativo presente en clase, se distribuyen en los cinco grupos de cinco alumnos ya establecidos y consensúan con la profesora elegir 4 ciudades del mundo en las que se hable inglés. Para ello, con ayuda de los ordenadores, investigan dónde se habla inglés, la localización exacta de las ciudades y eligen las que quieren visitar. Lo ideal sería no coincidir en los destinos con otros grupos. Un vez que todos lo han elegido, se dirigen al tablón de corcho del aula. Allí previamente la profesora ha colgado 5 mapas del mundo tamaño DIN A3, uno por grupo. En ellos, señalan con chinchetas sus cuatro destinos y los unen con un cordel, marcando así el orden que van a seguir.

Seguidamente la profesora les dice que deben hacer un diario de viaje en el que registran cada parada del viaje, con fecha exacta. En cada ciudad, como les ha dicho Stefan en el vídeo, investigarán su población, coordenadas, clima, moneda, monumentos importantes, espacios naturales, folklore, gastronomía, bandera, costumbres, danzas y deportes etc. Pueden añadir y organizar la información como quieran. Respecto al diario de viaje, éste se llamará “tripbook” (fusión de “trip” y “notebook”). Los alumnos tienen libertad para elegir el soporte en el que lo quieren realizar. Puede ser en papel como un libro, o digital en formato blog, página web, Power Point, Word...

	Sesión segunda
Duración	60 minutos
Organización de la clase	5 grupos de 5 (trabajo cooperativo)
Recursos utilizados	Ordenadores portátiles, folios, palos de brocheta de 25 cm, tijeras y plastilina.
Descripción	<p>Esta sesión, correspondiente a Maths, se titula “travelling without maps”. En ella los alumnos regresan al pasado e investigan cómo se viajaba cuando aún no había mapas o brújulas. Encontrarán que los viajeros utilizaban las constelaciones, formadas por estrellas para guiarse. Por ello deben investigar en los pequeños grupos ya establecidos, cuáles son las constelaciones más importantes y qué relación existe con los signos del zodiaco. Después lo pondrán en común con los otros grupos.</p> <p>A continuación se reparte el total de constelaciones que han encontrado por grupos, y cada uno de ellos dibuja en un folio aquellas que le corresponden. Esto servirá como guía para representarlas físicamente. Para esto los alumnos dispondrán de palos de brocheta de 25 cm y plastilina. Teniendo en cuenta que las constelaciones están formadas por segmentos de diferentes tamaños, deberán cortarlos en función de la constelación que quieran representar. Además unen estrellas, por lo que estas se representan con porciones de plastilina amarilla.</p> <p>Con estos materiales los niños construyen las constelaciones más famosas y también inventan las suyas propias otorgándoles diferentes nombres. De esta forma experimentan el concepto de lados, vértices y composición de polígonos. Una vez han integrado este concepto, pueden probar las traslaciones y simetrías con las figuras que han creado.</p>

	Sesión tercera
Duración	60 minutos
Organización de la clase	Parejas, 5 grupos de 5 (trabajo cooperativo) y todos juntos
Recursos utilizados	Sus propios cuerpos
Descripción	<p>Esta sesión está dedicada a Physical Education y tiene el mismo carácter introductorio de la primera semana del proyecto. Durante la primera mitad de la clase el profesor refuerza a través del desarrollo de la corporeidad, el último concepto trabajado en la sesión anterior, la simetría. Los alumnos agrupados en parejas, a excepción de un trío, se colocan de frente a su compañero. El alumno imita simultáneamente lo que su pareja hace, actuando como si de un espejo se tratara. Seguidamente, en grupos de cinco, deben crear un figura simétrica sencilla. Es decir, tiene que existir un eje de simetría imaginario situado en la mitad de la composición.</p> <p>Al inicio de la segunda mitad de la sesión, el profesor les explica brevemente la dinámica de las próximas cuatro sesiones: cada día todos los grupos presentarán un juego o baile característico de la parada del viaje de esa semana. A lo largo de ella, en horario establecido para el proyecto o en casa, los alumnos deben investigar sobre uno de ellos. Las normas o coreografía se pueden llevar a clase escritas, aprendidas, en un vídeo que hayan encontrado etc. Cada grupo tendrá la oportunidad de actuar como profesor explicando el procedimiento a su compañeros. De esta forma experimentan una parte importante de la cultura deportiva y folclórica de cada ciudad investigada.</p> <p>Para finalizar la sesión y con el pretexto de iniciar la dinámica explicada, el profesor les enseña a jugar a Tulipán, un juego típico de la comunidad autónoma de Galicia.</p>

	Sesión cuarta
Duración	60 minutos
Organización de la clase	5 grupos de 5 (trabajo cooperativo) y dos subgrupos dentro de estos
Recursos utilizados	Plantillas de tableros de “Battleship” y lápices
Descripción	<p>Esta sesión, ubicada en la clase de Maths, inicia la segunda semana del proyecto bajo el nombre de “the power of the geographic coordinates”. En ella se pretende que el alumnado experimente la importancia de las coordenadas geográficas para ubicar la posición de cualquier punto en nuestro planeta y generar rutas. Con este fin, a lo largo de la primera mitad de la sesión, los alumnos jugarán a una adaptación del conocido “Battleship”.</p> <p>Para ello, cada grupo de trabajo se dividirán en dos equipos: una pareja y un trío. Cada equipo cuenta con un tablero para sus posiciones y otro idéntico para marcar las del equipo contrario. El tablero consiste en una cuadrícula con un total de cien casillas, en el cual las filas se señalan con letras de la A a la J, y las columnas con números del 1 al 10. Sin embargo, en este juego no se hunden barcos, se localizan ciudades. Para ello, cada equipo selecciona tres ciudades cualesquiera del mundo. Tras investigar la extensión de sus superficies, las sitúa de menor a mayor. La más pequeña equivaldrá a una casilla del tablero, la mediana a tres casillas y la más grande a cuatro casillas. Como en el clásico juego de mesa, estas ciudades se sitúan de forma vertical u horizontal en el tablero a elección del equipo.</p> <p>Durante el juego, cuando un equipo quiera preguntar por una posición debe nombrar la letra y número correspondiente a esta, por ejemplo “B7”. El equipo contrario, si en casilla no tiene ninguna ciudad, debe responder “ocean”. Si por el contrario, tiene ubicada una ciudad en esas coordenadas, deberá responder “city”. En el resto de aspectos de la dinámica del juego, esta versión mantiene la normativa de la original. El objetivo de los alumnos es localizar la posición de cada una de las tres ciudades del equipo contrario.</p>

	<p>El resto de la sesión, los alumnos agrupados por equipos, diseñarán un recorrido por 5 países o estados del mundo. Cuanto más alejados estén unos de otros, mejor. Cada equipo dispondrá de tres mapas del mundo en los que están señaladas las coordenadas. En línea con el procedimiento de la sesión inicial, en su mapa deberán marcar los puntos que han seleccionado y unirlos creando una ruta. A continuación, uniéndose a otros dos equipos, tendrán que averiguar sus trayectorias. Para ello el otro equipo les nombrará por orden las coordenadas de sus países elegidos, para que puedan marcarlos en el mapa y averiguar su ruta. El objetivo es que cada equipo logre adivinar la ruta exacta o muy aproximada de otros dos grupos basándose en sus indicaciones.</p>
--	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Sesión sexta, novena, duodécima y decimoquinta	
Duración	60 minutos
Organización de la clase	Todos juntos
Recursos utilizados	Materiales y/o vestuario planificado por los grupos exponentes
Descripción	<p>Todas ellas se desarrollan en clase de Physical Education y comparten la misma dinámica. En cada una de ellas se trabaja una parada diferente del recorrido, siguiendo con la dinámica semanal del proyecto. Para ejemplificar esto, la sexta sesión está destinada a la primera parada. En ella cada uno de los cinco grupos, tras haber investigado a lo largo de la semana, debe mostrar a sus compañeros un juego o baile característico de la primera ciudad que han elegido. El profesor aconseja a los alumnos alternar deportes y danzas en sus presentaciones semanales, para que al final del proyecto hayan investigado sobre dos de cada una. Además al diseñar el recorrido en la primera sesión, se propuso no coincidir en las mismas ciudades con otros grupos, para así aumentar la variedad de destinos visitados por</p>

	<p>la clase. Si este aspecto se cumple, en una misma sesión se pueden trabajar danzas y deportes de cinco ciudades diferentes. La descripción, el origen, las normas o los materiales empleados en la puesta en práctica de la actividad son algunos aspectos que cada grupo debe incluir en el “tripbook”. De esta forma se añade la dimensión folclórica y deportiva de cada ciudad, acentuando la riqueza cultural del diario de viaje.</p>
--	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Sesión quinta, octava, undécima y decimocuarta	
Duración	60 minutos
Organización de la clase	5 grupos de 5 (trabajo cooperativo)
Recursos utilizados	Ordenadores portátiles, “tripbook” (físico o virtual), folios y lápices
Descripción	<p>En cada una de estas sesiones se trata por primera vez la parada de esa semana. De esta forma corresponde la quinta sesión al primer destino, la octava a la segunda, la undécima a la tercera y la décimo cuarta a la cuarta y última parada del recorrido. A modo de ejemplo relato lo que ocurre en una de ellas, ya que la estructura se repite.</p> <p>En la quinta sesión, comienza el recorrido de cada grupo. Para una mayor eficiencia del grupo, sus cinco miembros deben organizarse las tareas de investigación de la primera parada, pero siempre ayudándose y compartiendo ideas. Aunque durante la búsqueda pueden tomar notas o crear mapas mentales interactivos con aplicaciones como Popplet, la información final debe aparecer reflejada en su “tripbook”. Cada grupo elige trabajar este producto a través de un blog, una página web, una presentación con Powerpoint o un Scrapbook. Cualquiera</p>

otra idea también es válida siempre y cuando todo el grupo se encuentre cómodo trabajando en ese formato. Además se pueden añadir fotografías, mapas, dibujos, noticias u otros elementos para diseñarlo a su gusto.

En cuanto a la investigación, en primer lugar deben localizar el país en el que se encuentra y su posición en la Tierra ayudándose de las coordenadas geográficas ya trabajadas. La elección de los aspectos a investigar depende de cada grupo. Los alumnos pueden indagar acerca de la población total de la ciudad, qué lenguas se hablan, qué moneda se utiliza, cómo es su bandera, si tienen algún traje típico, cuáles son las principales atracciones turísticas (monumentos y espacios naturales), qué platos son típicos de la zona etc. También pueden comenzar la búsqueda del deporte nacional o danza característica del folklore de esa ciudad, ya que será necesario en la sesión posterior. Cuanto más completa nuestra guía, mejor podremos conocer cada ciudad.

Es importante destacar que en cuanto a la producción escrita del diario, esta no debe ser compleja. En cuarto curso aún no tienen las habilidades de la lengua extranjera necesarias para ello ni estructuras gramaticales o vocabulario suficientes. Por ello pueden intentar redactar frases sencillas, incluir palabras relevantes o incluso apoyar la información con dibujos.

Una vez que han completado la página diaria, durante los últimos diez minutos de clase los alumnos deben crear un juego sobre los contenidos que han investigado dirigido a sus compañeros. Para ello, deben anotar en un papel tres preguntas sencillas acerca de la ciudad investigada e incluir tres opciones de respuesta. Por ejemplo, “Brisbane is a city of... A. Austria, B.England, C.Australia”. Una vez que todos los grupos han finalizado, le entregan a la tutora los papeles y esta recopila así las quince preguntas. Con esto finaliza la clase.

	Sesión séptima, décima y decimotercera
Duración	60 minutos
Organización de la clase	Todos juntos y 5 grupos de 5 (trabajo cooperativo)
Recursos utilizados	Ordenador de clase, proyector, pizarra digital, ordenadores portátiles y “tripbook” (físico o virtual)
Descripción	<p>La dinámica que mantienen estas sesiones es muy similar a la relatada en el cuadro anterior. Para ejemplificar esto, a continuación se describe la séptima sesión. La profesora en la clase anterior recopiló las preguntas que habían formulado los diferentes grupos. Al comienzo de esta sesión las introduce en un Kahoot. Los alumnos, con un ordenador por equipo entran al juego. En la pantalla van apareciendo una a una las preguntas mezcladas con sus tres posibles respuestas. Se inicia el cronómetro y cada grupo en su ordenador selecciona la respuesta que consideren oportuna. Una vez que el tiempo finaliza, se muestra la respuesta correcta y cuantos equipos la han acertado. Al final del juego, Kahoot muestra una clasificación de los equipos en función de los aciertos de cada uno. Por supuesto, esto no tiene mayor importancia que el hecho de que los alumnos conozcan algunos aspectos útiles de las ciudades que han investigado nuestros compañeros.</p> <p>A continuación se inicia la segunda parada. Para ello, se repite el procedimiento que se llevó a cabo en la quinta sesión: cada grupo investiga acerca de la segunda ciudad elegida, reflejando la información en el “tripbook”.</p>

	Sesiones décimosexta, decimoséptima y decimoctava
Duración	60 minutos
Organización de la clase	5 grupos de 5 (trabajo cooperativo)
Recursos utilizados	Ordenador de clase, proyector, pizarra digital, ordenadores portátiles y “tripbook” (físico o virtual)
Descripción	<p>Para finalizar, la última semana del proyecto está destinada a la exposición del producto creado durante las cinco semanas. Esta semana corresponde a la décimo sexta, décimo séptima y décimo octava sesión, que mantienen la misma dinámica. En ellas, están presentes los tres profesores de las áreas involucradas en el proyecto, Maths, Social Science y Physical Education. En la primera de estas sesiones, la décimo sexta, la primera mitad de la clase está destinada a los grupos para revisar y retocar el “tripbook”, y planificar de forma sencilla qué van a decir en su exposición. A continuación, se sortea el orden de los cinco grupos, y el primero de ellos, expone su producción en la segunda mitad de la clase. Si el grupo ha utilizado un soporte digital, pueden utilizar el proyector y ordenador para su presentación. El objetivo es ir mostrando, leyendo y explicando lo que han encontrado en cada una de las paradas. Los alumnos no deben olvidar hacer referencia a algunos de los deportes y danzas trabajadas en las sesiones de Physical Education. Es importante que todos los miembros del grupo participen en la presentación. Una vez que el grupo ha finalizado su presentación, con ayuda de los profesores envían su “tripbook” como guía de viaje al correo que les proporcionó Stefan en el video inicial.</p> <p>En las dos otras dos sesiones de esa semana, el resto de los grupos exponen sus trabajos, organizados dos por sesión. Se sigue el mismo procedimiento mencionado. Una vez que todos los grupos han presentado sus respectivos productos, al final de la última sesión los niños reciben un correo de Stefan en el que les agradece y muestra la utilidad de sus aportaciones en el proyecto: “Wow kids, I am very surprised! You did a great job, you are real globetrotters. Your teachers told me that you worked very hard these weeks. Thank you so much for your “tripbooks”. Now I have a lot of cities to visit! See you soon!”</p>

7.5. Metodología y recursos empleados

La metodología utilizada, como ya mencionado anteriormente, es una combinación de ABP y CLIL. El desarrollo y explicación de la conjugación de ambas se encuentra expuesto en el marco teórico previo a esta propuesta.

En cuanto a los recursos humanos utilizados, participan en el proyecto un total de tres profesores que imparten las asignaturas implicadas. La profesora de Social Science es la misma que imparte Lengua Extranjera inglés en ese curso. Esto favorece la planificación del proyecto al conocer ella las competencias lingüísticas planteadas para cuarto en el currículo del área de inglés. Para que un proyecto funcione, es un requisito la comunicación de los profesores implicados en él. En este caso, los profesores se reúnen una vez por semana, para comentar la situación en el aula, la implicación de los alumnos, analizar posibles dificultades que resultan de la puesta en práctica y plantear soluciones para los fallos que puedan encontrar durante el desarrollo del proyecto. De esta forma, aunque el proyecto mantiene su estructura y dinámica inicial, existe la posibilidad de modificarse en función de las necesidades que van surgiendo.

Englobados en el ámbito de recursos materiales, se encuentran los espacios utilizados. En este caso para las asignaturas troncales de Ciencias Sociales y Matemáticas, los alumnos permanecen en el aula, ya que es donde se encuentran los recursos necesarios para trabajar. En Educación Física, por lo general se utiliza el gimnasio o sala de psicomotricidad del colegio, ya que en la sala contigua se encuentra el material deportivo.. Sin embargo, si para las actividades organizadas por el grupo de alumnos de ese día es necesario más espacio y las condiciones atmosféricas son favorables, se puede hacer uso del patio.

Los recursos materiales principalmente están constituidos por el material de aula habitual, el material escolar de los alumnos, el equipamiento para Educación Física en función de las actividades programadas para cada sesión y los ordenadores portátiles. Cuentan con un total de 25 miniportátiles, uno por alumno, como resultado de un antiguo programa de cesión de herramientas TIC en algunos centros financiados a través de fondos europeos. Este programa imitó parcialmente el funcionamiento del “Programa Medusa” del Gobierno de Canarias. Los ordenadores son esenciales y justifican el peso de la competencia digital en el proyecto. Los alumnos los utilizan como herramienta de trabajo durante las sesiones para consultar e investigar información, ver videos relacionados con el tema, tomar notas durante las sesiones, hacer uso de las aplicaciones disponibles etc.

7.6. Evaluación del proyecto

La evaluación del proyecto engloba una valoración por parte del profesor, una autoevaluación y una coevaluación del alumnado. De acuerdo con Fernando Trujillo, en su artículo para INTEF sobre la evaluación en el ABP, la evaluación debe ser continua y reflejar tanto los resultados del proceso como los del producto (pág. 12).

La evaluación tiene como función detectar dificultades y proponer soluciones para ellas. Por esto, en un contexto adecuado de trabajo cooperativo, los compañeros pueden constituir un buen agente de evaluación. Al contrario de lo que se pueda pensar, los alumnos a pesar de su corta edad, sí son objetivos. Son capaces de diferenciar quien ha participado en las decisiones del grupo, quien aporta ideas, quien no respeta opiniones diferentes a la suya, quien media para solucionar conflictos etc. En definitiva, al igual que durante el proyecto se les otorga cierto grado de autonomía con el objetivo de responsabilizarse de su propio aprendizaje, en el momento de evaluación no debería ser menos. Al haber trabajado por grupos, sus participantes han compartido el proceso. Por ello, como instrumentos de coevaluación planteo la utilización de una diana de evaluación y la técnica del Post-it. El primero es un instrumento sencillo, en el que se reflejan cinco aspectos importantes del trabajo cooperativo en relación al proyecto. En la diana se valora del 1 al 4, siendo este último la máxima puntuación, el grado de cumplimiento de los ítems para cada uno de los miembros. Cada participante está representado por un color. Esta herramienta, como el resto de instrumentos de evaluación creados, se pueden encontrar en los anexos. Por otro lado, tras la presentación final de cada grupo, el resto de los equipos escribirá en un Post-it alguna frase sencilla o palabras clave dirigidas al grupo exponente. Los grupos pegan el Post-it en la mesa del equipo en cuestión. De esta forma los alumnos reciben un feedback por parte de sus compañeros.

En la misma línea, la autoevaluación es otro aspecto importante a tener en cuenta. Puede ocurrir que tanto el docente como el alumno consideren que únicamente es el profesor quien puede determinar si el niño ha aprendido o no. Esto es un gran error. Aunque a veces no sea consciente, dado que el alumno es quien aprende, él sabe si el tema y estructura del proyecto le motiva a aprender, qué dificultades encuentra durante el proceso, qué actividades le gustan, si está cómodo trabajando en equipo o si el profesor le ayuda cuando lo necesita. En cierto modo esto le obliga a reflexionar, comprender y explicar aspectos de su aprendizaje. Por ello, es importante combinar la opinión de quien aprende y quien enseña. Como herramienta de autoevaluación propongo una rúbrica sencilla y tres cuestiones para desarrollar su opinión.

Por último se encuentra la evaluación del profesorado. Esta consiste en la observación directa a lo largo de las sesiones y el análisis del producto final. En cuanto a la observación directa, los tres profesores se reúnen una vez por semana para poner en común las dificultades o motivos de éxito que encuentran en sus sesiones a lo largo del proyecto. Para facilitar esto, se rellena a diario “el cuaderno de bitácora” del proyecto, documento adjunto en los anexos. En él se refleja el número de sesión, el profesor y área impartida, un resumen del desarrollo de la sesión, dificultades detectadas, propuestas de mejora, incidencias de los alumnos y otras observaciones. Esto permite mantener una observación continua del proceso.

Los profesores, en base al “cuaderno de bitácora” y las anotaciones individualizadas de los alumnos, cumplimentan una lista de control. En ella aparecen una serie de ítems, correspondientes a unas características o conductas específicas, que el profesor evalúa a través de la observación. Los ítems se valoran con “sí” o “no”. En este caso, aunque todos ellos son aspectos evaluables del proyecto, se presentan en función de su enfoque en ABP o CLIL. En cuanto a la exposición del producto final, se ha utilizado una rúbrica que hace referencia por un lado, a la organización y diseño del producto, y por otro, a la presentación. No se consideran los errores de pronunciación, gramática o la coherencia de las frases. En este curso, es importante fomentar el uso de la lengua inglesa como instrumento comunicativo y así adquirir confianza. Por ello, este último aspecto se valora positivamente en la exposición.

8. CONSIDERACIONES FINALES

A lo largo de este trabajo se ha expuesto una propuesta didáctica de intervención así como una fundamentación teórica de las dos metodologías implicadas en ella. Respecto al marco teórico, considero haber realizado un buen proceso de investigación e indagación en fuentes fiables para su redacción. En dicho apartado se contextualiza la propuesta, recogiendo únicamente los aspectos de ABP y CLIL que mayor relevancia tienen para el desarrollo del proyecto presentado. Para ello, fundamentalmente se hace alusión a su conceptualización, sus orígenes y metodologías educativas antecedentes, sugerencias para su planificación y su lugar en el sistema educativo y sociedad actuales.

Estas consideraciones, que ocupan gran parte del trabajo, son significativas para el lector ya que le ofrecen una aproximación clara al contexto del proyecto permitiéndole comprender la dinámica de actuación utilizada. En ésta última se incluye aspectos como la diferenciación de los roles de docente y alumno, la organización del trabajo cooperativo, la importancia del componente cultural en el proyecto, el incremento de la presencia curricular del inglés, etc. Sin exponer estas

aclaraciones, pienso en la probabilidad de que al ser leída mi propuesta por otra persona diferente al autor, carezca de sentido.

En lo que se refiere a la propuesta, opino que es innovadora. En primer lugar, las referencias encontradas en relación a la combinación de CLIL y ABP ha sido mínima. Esto me lleva a pensar que a pesar de sus múltiples beneficios y características en común, esta simbiosis metodológica aún no se ha explotado lo suficiente en las aulas. Como se hizo referencia al inicio de este trabajo, la realidad intercultural que afrontamos actualmente, unida al hecho de que el inglés es hablado por 1.500 millones de personas en el mundo, justifica la necesidad de atención y actualización en el proceso de enseñanza-aprendizaje de esta lengua extranjera desde pequeños. En segundo lugar, el tema utilizado para el proyecto refuerza estas conclusiones obtenidas.

Pese a la posibilidad inicial de poner en práctica el proyecto, dadas las circunstancias acaecidas en en el Practicum II a causa del COVID-19, éste finalmente ha quedado como una propuesta de intervención. Esto ha generado que el trabajo no haya tenido un impacto educativo en el entorno próximo al proyecto, ni más allá de éste. En consecuencia, el análisis del alcance de este TFG es ínfimo. Únicamente puedo añadir que espero que el presente Trabajo Fin de Grado haya sido de utilidad al lector aportándole otros puntos de vista desde el ámbito metodológico y educativo.

9. BIBLIOGRAFÍA

9.1 Referencias bibliográficas y electrónicas

Acosta, B. (22 de marzo de 2018). Aprendizaje significativo y constructivismo: características y metodologías. Campuseducación.

<https://www.campuseducacion.com/blog/revista-digital-docente/aprendizaje-significativo-constructivismo/>

Apsel, C. (2012). *Coping with CLIL: Dropouts from CLIL Streams in Germany*. 1(4), 47-56.

International CLIL Research Journal. University of Jyväskylä.

<http://www.icrj.eu/14/article5.html>

Armstrong, P. (2016). *Bloom's Taxonomy*. Center for Teaching Vanderbilt University.

<https://cft.vanderbilt.edu/guides-sub-pages/blooms-taxonomy/>

Attard Montalto, S., Walter, L., Theodorou, M. y Chrysanthou, K. *Guía CLIL*. Lifelong Learning Programme y Clil4u.

<https://www.language.dk/archive/clil4u/book/CLIL%20Book%20ES.pdf>

Beyer, L.E. (3 de septiembre de 1997). *William Heard Kilpatrick (1871-1965)*. vol.23, 503-521. UNESCO:Oficina Internacional de Educación.
<http://www.ibe.unesco.org/sites/default/files/kilpatrs.PDF>

Breidbach, S. y Viebrock, B. (2012). *Results from recent research in a contested field of education.*,1 (4), 5-16. International CLIL Research Journal.

Coyle, D., Hood, P. y Marsh, D. (2010). *Content and Language Integrated Learning*. Cambridge University Press.

Hung, W. (2006). The 3C3R Model: A conceptual Framework for Designing Problems in PBL. *Interdisciplinary Journal of Problem Based Learning*.
<https://docs.lib.purdue.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1006&context=ijpbl>

Imbernon, F. (4 de abril de 2018). *1918-2018.Cien años de la metodología de proyectos*. El diario de la educación.
<https://eldiariodelaeducacion.com/2018/04/04/1918-2018-cien-anos-de-la-metodologia-de-proyectos/>

Ioannou-Georgiou, S. y Pavlou, P. (2011). *Guidelines for CLIL Implementation in Primary and Pre-primary Education*. PROCLIL y Comisión Europea.
http://arbeitsplattform.bildung.hessen.de/fach/bilingual/Magazin/mat_aufsatz/cilimplementati on.pdf

Kilpatrick, W.H. (1918). *The project method*. Teachers College, Columbia University.
<https://archive.org/details/projectmethodus00kilpgoog/page/n12/mode/2up>

Lerma, I. (22 de noviembre de 2018). *El aprendizaje Basado en Proyectos: una propuesta metodológica aplicable a la sociedad del siglo XXI*. Campuseducación.
<https://www.campuseducacion.com/blog/revista-digital-docente/el-aprendizaje-basado-en-proyectos/>

Mergendoller, J.R. y Larmer, J. (2019). *Gold Standard PBL: Essential Project Design Elements*. PBLWORKS, Buck Institute for Education.
<https://www.pblworks.org/what-is-pbl/gold-standard-project-design>

Meyer, O. (2010). *Towards quality CLIL: successful planning and teaching strategies*. 33, 11-29. Pulso

Mosquera Gende, I. (17 de enero de 2019). *ABP, ¿Aprendizaje basado en problemas o en proyectos?*. Vicens Vives Blog. <https://blog.vicensvives.com/abp-aprendizaje-basado-en-problemas-o-en-proyectos/>

Observatorio de innovación educativa del Tecnológico de Monterrey. (2016). *Edu Trends, Aprendizaje Basado en Retos*. pag.9. <https://blog.bechallenge.io/comparativa-entre-aprendizaje->

basado-en-proyectos-abp-aprendizaje-basado-en-problemas-abproblem-y-aprendizaje-basado-en-retos-abr/

Pereira Abad, M.A. (14 de abril de 2015). *Aprendizaje basado en proyectos: del profesor pionero a los centros innovadores*. Cedec, INTEF. <https://cedec.intef.es/aprendizaje-basado-en-proyectos-del-profesor-pionero-a-los-centros-innovadores>

Pereira Abad, M.A. (31 de agosto de 2015). *7 elementos esenciales del ABP*. Cedec, INTEF. <https://cedec.intef.es/7-elementos-esenciales-del-abp/>

Rodríguez, M. (2011). *La teoría del aprendizaje significativo: una revisión aplicable a la escuela actual*. 3(1), 29-50. Revista Electrónica d'Investigació i Innovació Educativa i Socioeducativa. Dialnet. http://www.in.uib.cat/pags/volumenes/vol3_num1/revista/rodriguez.pdf

Thomas, J.W. (2000). *A review of research on project-based learning*. The Autodesk Foundation.

Torres, A. (17 de diciembre de 2018). *El 'boom' del bilingüismo llena las aulas de docentes que no dominan el inglés*. Revista El País. https://elpais.com/sociedad/2018/12/05/actualidad/1544011044_830446.html

Vega Córdova, V. (2015). *Investigaciones sobre el ABP*. Aula de innovación educativa, Dialnet. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5299741>

9.2. Referencias legislativas

REAL DECRETO 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la educación primaria. (BOE núm.52, de 1 de marzo de 2014)

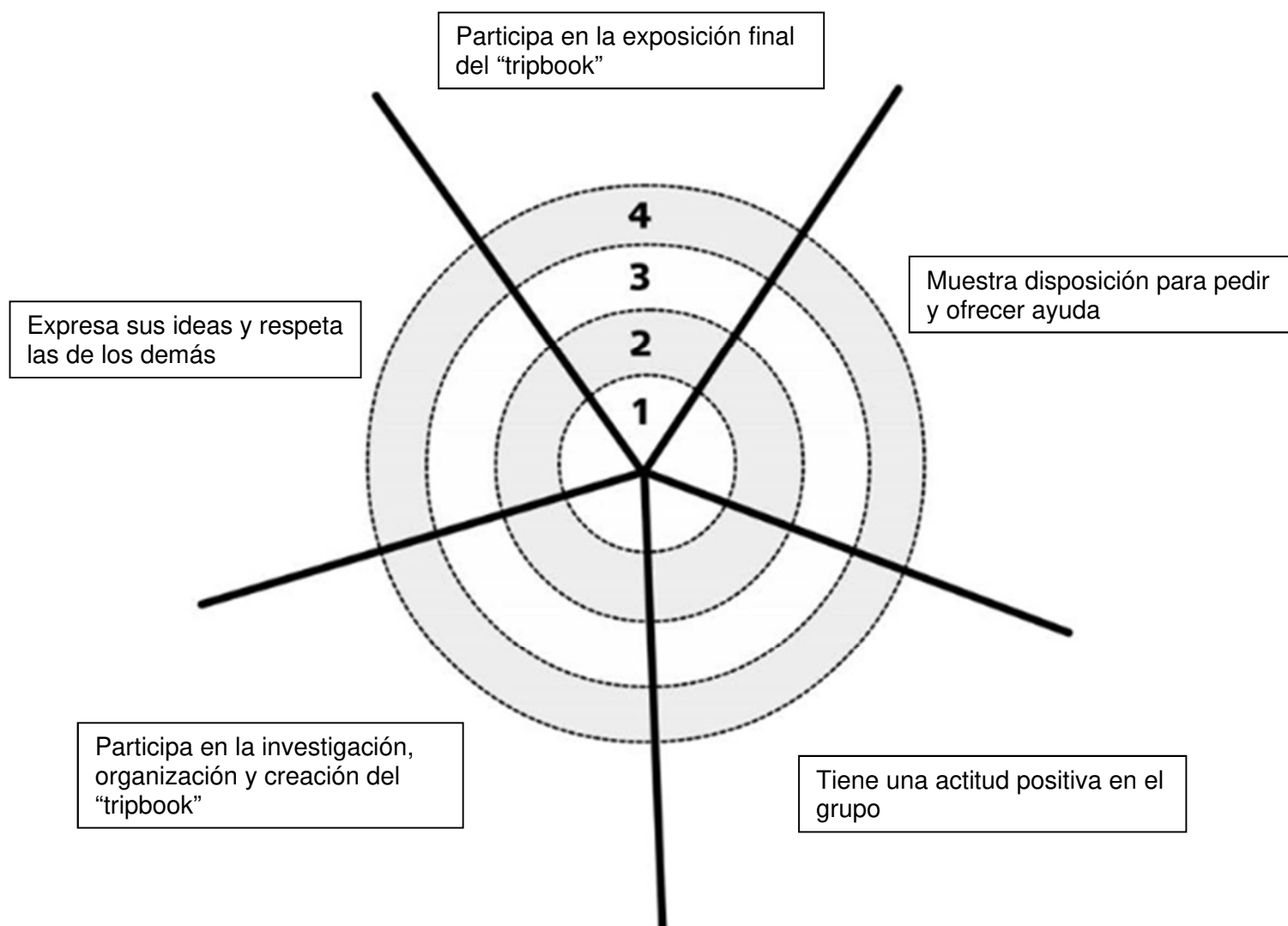
DECRETO 26/2016, de 21 de julio, por el que se establece el currículo y se regula la implantación, evaluación y desarrollo de la Educación Primaria en la Comunidad de Castilla y León. (BOCYL núm. 142, de 25 de julio de 2016)

ORDEN EDU/392/2012, de 30 de mayo, por la que se regula la creación de secciones bilingües en centros sostenidos con fondos públicos de la Comunidad de Castilla y León. (BOCYL núm. 109, de 8 de junio de 2012)

10. ANEXOS

ANEXO 1. DIANA DE COEVALUACIÓN-APRENDIZAJE COOPERATIVO

	CURSO: 4º / Nº GRUPO DE TRABAJO:
	Alumno 1:
	Alumno 2:
	Alumno 3:
	Alumno 4:
	Alumno 5:



1: nunca / 2: casi nunca / 3: habitualmente / 4: siempre

ANEXO 2. AUTOEVALUACIÓN DEL ALUMNO

NOMBRE:

GRUPO:

ASPECTOS A EVALUAR			
Me ha gustado el tema elegido para el proyecto.			
El proyecto me ha parecido interesante.			
Las actividades me han parecido sencillas.			
Las actividades me han parecido útiles.			
Me he divertido trabajando en las sesiones.			
He trabajado agusto con mi equipo.			
Me he cómodo durante todo el proyecto.			
Los profesores me han ayudado cuando lo he necesitado.			
Me ha resultado complicado trabajar con el ordenador.			
No he entendido las indicaciones de los profesores porque eran en inglés.			
He intentado comunicarme en inglés con mis compañeros.			
He intentado comunicarme en inglés con los profesores.			
He aprendido sobre otras ciudades y culturas diferentes.			
Me ha parecido complicado crear nuestro “tripbook”.			
Me he gustado la presentación que he hecho con mi grupo del “tripbook”.			
Me he sentido cómodo/a presentando con mis compañeros de grupo.			
He aprendido con las presentaciones de mis compañeros de otros grupos.			

¿Qué es lo que más me ha gustado del proyecto? ¿Y lo que menos?

.....

.....

ANEXO 3. CUADERNO DE BITÁCORA “MEMORIES OF A GLOBETROTTER”

	“MEMORIES OF A GLOBETROTTER”- SESIÓN 1
FECHA	
ÁREA Y PROFESOR	
RESUMEN DE LA SESIÓN	
DIFICULTADES ENCONTRADAS	
¿QUÉ ELIMINARÍA?	
¿QUÉ MEJORARÍA?	
INCIDENTES	
OTRAS OBSERVACIONES	

	“MEMORIES OF A GLOBETROTTER”- SESIÓN 2
FECHA	
ÁREA Y PROFESOR	
RESUMEN DE LA SESIÓN	
DIFICULTADES ENCONTRADAS	
¿QUÉ ELIMINARÍA?	
¿QUÉ MEJORARÍA?	
INCIDENTES	
OTRAS OBSERVACIONES	

	“MEMORIES OF A GLOBETROTTER”- SESIÓN 3
FECHA	
ÁREA Y PROFESOR	
RESUMEN DE LA SESIÓN	
DIFICULTADES ENCONTRADAS	
¿QUÉ ELIMINARÍA?	
¿QUÉ MEJORARÍA?	
INCIDENTES	
OTRAS OBSERVACIONES	

	“MEMORIES OF A GLOBETROTTER”- SESIÓN 4
FECHA	
ÁREA Y PROFESOR	
RESUMEN DE LA SESIÓN	
DIFICULTADES ENCONTRADAS	
¿QUÉ ELIMINARÍA?	
¿QUÉ MEJORARÍA?	
INCIDENTES	
OTRAS OBSERVACIONES	

(AÑADIR LAS TABLAS QUE PROCEDA)

ANEXO 4. LISTA DE CONTROL PARA LA EVALUACIÓN DEL ALUMNADO

ÍTEMS	SÍ	NO	Observaciones
En relación a ABP			
1. Muestra interés por aprender desde la sesión inicial.			
2. Está motivado por el tema elegido para el proyecto.			
3. Investiga, identifica y selecciona la información más relevante.			
4. Se ajusta al tema propuesto para cada sesión.			
5. Trabaja correctamente en grupo, integrándose y expresándose sus ideas.			
6. Respeta a sus compañeros.			
7. Utiliza de forma eficaz y responsable las herramientas TIC que se le proporcionan.			
8. Muestra un aprendizaje autónomo e iniciativa de trabajo.			
En relación a CLIL			
1.. Desarrolla sus habilidades comunicativas en la lengua inglesa. (communication skill)			
2. Aprende e incorpora nuevos conocimientos en una lengua diferente a la materna.			
3. Muestra interés por entender las indicaciones del profesor. (listening skill)			
4. Valora la utilidad de la lengua extranjera como instrumento de comunicación.			
5.. Comprende las ideas principales de los documentos escritos encontrados en inglés. (reading skill)			
6.. Presenta de forma escrita, clara y concisa la información recopilada por el grupo. en el “tripbook” (writing skill)			
7. Expone de forma oral las conclusiones obtenidas durante el proyecto. (speaking skill)			
8. Aprecia el bagaje cultural que otorga viajar y conocer otros lugares.			

ANEXO 5. RÚBRICA PARA LA EVALUACIÓN DEL PRODUCTO FINAL

CATEGORÍAS	(1) Se puede mejorar	(2) Bien	(3) Muy bien
Selección de la información	El contenido seleccionado no es relevante y no se ajusta al tema.	El contenido es relevante pero no se ajusta al tema en todo momento.	Tras una búsqueda, selecciona el contenido más relevante y se ajusta al tema.
Organización de la información	No organiza coherentemente la información ni sigue una estructura a lo largo del producto.	Organiza la información con coherencia y claridad, pero no sigue una estructura adecuada.	Organiza la información seleccionada con coherencia y claridad, siguiendo una estructura clara.
Diseño del producto	El diseño del “tripbook” es simple y sin una presentación adecuada.	El diseño del “tripbook” es visualmente atractivo y con una presentación adecuada.	El diseño del “tripbook” es visualmente atractivo, original y con una correcta presentación.
Participación del grupo	Durante la exposición, no participan todos los miembros.	Durante la exposición, participan todos los miembros aunque no de forma equitativa.	Durante la exposición, participan todos los miembros del grupo de forma equitativa.
Exposición del contenido	No se ajusta al tema y expone el contenido sin seguir una estructura.	Se ajusta casi siempre al tema y expone el contenido siguiendo una estructura.	Se ajusta siempre al tema, expone el contenido concreto y siguiendo una estructura. (secuenciación)
Postura, volumen y pronunciación	No vocaliza correctamente, el nivel de volumen no es adecuado y no mira al público nunca.	Vocaliza correctamente, sufre desajustes en el volumen y mira al público ocasionalmente.	Vocaliza correctamente, mantiene un volumen adecuado a la situación y adopta una postura natural mirando al público.
Uso de la lengua inglesa	Realiza su exposición en la lengua materna, sin intentarlo en inglés.	Utiliza la lengua inglesa en la mayor parte de la presentación	Utiliza durante toda la exposición la lengua inglesa, mostrando seguridad al hacerlo.