



Universidad de Valladolid

FACULTAD DE EDUCACIÓN Y TRABAJO SOCIAL

DEPARTAMENTO DE DIDÁCTICA DE LA LENGUA Y LA LITERATURA

TRABAJO FIN DE GRADO

GRADO MAESTRO –O MAESTRA- DE EDUCACIÓN PRIMARIA

**LOS PROGRAMAS CLIL EN EUROPA:
PROPUESTA DE INTERVENCIÓN EN UN
CENTRO ESCOLAR ITALIANO**

Tutor: D. Francisco Javier Sanz Trigueros

Alumno: D. Raúl Alonso Tejero

Valladolid, 2015

RESUMEN

Este Trabajo Fin de Grado se inscribe en el marco de la enseñanza bilingüe, por la que nos confrontamos a la necesidad de atender a la práctica educativa en diferentes contextos bajo el enfoque metodológico denominado Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras (AICLE). En este enfoque la lengua se concibe como un instrumento de comunicación cuyo aprendizaje se integra con el de las disciplinas no lingüísticas. Partiendo de los referentes teóricos al respecto, se presenta una propuesta curricular diseñada en el seno de un contexto práctico de intervención italiano. De su implementación en quinto curso de Educación Primaria se extraen propuestas de mejora que pueden contribuir a evaluar la propia propuesta y a facilitar la futura toma de decisiones para la planificación curricular de áreas bilingües.

Palabras clave: Enseñanza bilingüe, Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras, Propuesta curricular, Centro escolar italiano.

ABSTRACT

This End of Degree Project focuses on Content and Language Integrated Learning (CLIL) as the methodological approach which is aiming to address bilingual teaching practices. In this approach, the language is used as a communication instrument in order to integrate language learning and content learning. On the basis of the theoretical framework in that regard, this work presents a curricular proposal drawn on the context of an Italian school. It is implemented in the fifth year of Primary Education, thus it permits to provide guidelines to assess the proposal as well as to support the decision-making when planning bilingual proposals.

Key Words: Bilingual teaching, Content and Language Integrated Learning, Curricular proposal, Italian school.

ÍNDICE

<i>Justificación</i>	3
<i>Objetivos del Trabajo</i>	5
<i>Introducción</i>	6
Parte I: Fundamentación teórica.....	8
1. Consideraciones previas.....	8
2. La enseñanza bilingüe en Educación Primaria.....	10
3. El enfoque CLIL: <i>Content and Language Integrated Learning</i>	16
1.3.1. El concepto teórico de CLIL.....	16
1.3.2. Los ejes configuradores de CLIL.....	18
1.3.3. Elementos clave para la evaluación en el aula CLIL.....	23
Parte II: Metodología.....	24
4. Introducción.....	24
5. Contexto.....	24
6. Diseño de la propuesta de intervención.....	28
7. Exposición de resultados.....	36
Consideraciones finales.....	39
Bibliografía y Referencias.....	41
Apéndices.....	43

JUSTIFICACIÓN

El objetivo principal del Título de Grado en maestro –o maestra– de Educación Primaria hace referencia a la formación de profesionales capacitados para prestar la apropiada atención educativa al alumnado de Educación Primaria. Se pretende además que tales profesionales adquieran las capacidades adecuadas para afrontar los retos que demanda el sistema educativo, adaptando las enseñanzas a las diversas y nuevas necesidades formativas que se plantean, tal y como expresa el documento *Memoria del Plan de estudios de Grado en maestro –o maestra– de Educación Primaria de la Universidad de Valladolid* (Universidad de Valladolid, 2010).

El Trabajo de Fin de Grado es el documento que compendia la formación adquirida a lo largo de todas las enseñanzas impartidas desde la Universidad en relación al Grado en maestro –o maestra– de Educación Primaria y, por tanto, en este debe reflejarse la consecución tanto del objetivo general previamente descrito como de las competencias que se exponen a continuación.

En relación con la ORDEN ECI/3857/2007, de 27 de diciembre, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Maestro en Educación Primaria, la Memoria de Grado en maestro –o maestra– de Educación Primaria de la Universidad de Valladolid recoge una serie de competencias que el alumnado en formación inicial ha de adquirir al final del Título. Competencias que se movilizan en el presente trabajo haciéndose especialmente visibles aquellas vinculadas a la mención cursada –la mención en lengua extranjera (inglés)- y que aquí reflejamos:

- Tener conocimiento de las áreas curriculares de la Educación Primaria, así como la capacidad para diseñar, planificar y evaluar procesos de enseñanza-aprendizaje en relación a dichas áreas.
- Favorecer la aparición de situaciones de aprendizaje de lenguas en contextos multiculturales y plurilingües.
- Crear espacios de aprendizaje en contextos de diversidad fomentado valores como la igualdad, el respeto, la resolución pacífica de conflictos, garantizando así la convivencia en el aula.

- Considerar el ejercicio de la función docente como un proceso continuo que debe adaptarse siempre a los cambios científicos, sociales y pedagógicos que se van produciendo a lo largo de la vida.
- Colaborar con otros profesionales en particular y con el resto de la comunidad educativa en general con el objetivo de mejorar la práctica docente.

La propuesta de intervención teórico-práctica recogida en el Trabajo Fin de Grado debe reflejar que el estudiante ha adquirido las competencias generales y específicas capacitándole para desempeñar el desempeño de la función docente.

Más concretamente, este Trabajo Fin de Grado pretende compilar todas las competencias adquiridas por el nuevo profesional en el ámbito referente a la Didáctica de la Lengua Extranjera (Inglés), recogidas en el Módulo de Optatividad de Lengua Extranjera (Inglés) y cuya adquisición resulta necesaria para recibir la correspondiente mención cualificada.

Respecto a la lengua extranjera en particular el docente debe ser capaz de planificar una propuesta de intervención en la lengua extranjera correspondiente, identificando lo que va a ser enseñado, las estrategias de enseñanza, tipos de actividades, recursos didácticos y forma de evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje.

El docente deberá ser capaz de estimular el desarrollo de aptitudes calificadas como metalingüísticas y metacognitivas que tengan como fin último el desarrollo de la competencia comunicativa y, por consiguiente, la adquisición de la nueva lengua.

OBJETIVOS DEL TRABAJO

Este Trabajo Fin de Grado, que se presenta para la obtención del título de Grado en maestro -o maestra- de Educación Primaria, se inscribe en la necesidad de atender a los procesos que tienen lugar en la enseñanza bilingüe en centros educativos italianos conforme a la metodología CLIL (*Content and Language Integrated Learning*). Abordamos pues esta problemática desde la formulación de los siguientes objetivos:

1º.- Revisar algunos de los trabajos europeos relativos a la enseñanza y el aprendizaje de las lenguas extranjeras conforme a las teorías más significativas del aprendizaje de la lengua extranjera.

2º.- Identificar los componentes teóricos y conceptuales más significativos acerca de la enseñanza bilingüe.

3º.- Analizar los principios metodológicos y las características principales del denominado enfoque *Content and Language Integrated Learning* (CLIL) para la enseñanza bilingüe.

4º.- Diseñar una propuesta curricular para la enseñanza bilingüe en un contexto de intervención italiano conforme a los planteamientos metodológicos de CLIL.

5º.- Exponer los resultados más relevantes desde el punto de vista didáctico-disciplinar de la Lengua Extranjera -inglés- aportando sugerencias y pautas de intervención de manera reflexiva.

INTRODUCCIÓN

Desde diversas Directivas europeas se ha subrayado la necesidad de formar ciudadanos plurilingües, capaces de desenvolverse sin dificultad en el espacio europeo adaptándose a los diferentes retos y situaciones que se plantean en el seno de la sociedad multilingüe y multicultural.

Actualmente y considerando la concepción actual europea sobre la Educación, en la Educación primaria debe priorizar la enseñanza y la evaluación conforme a las competencias básicas del aprendizaje. Y en el plano de la Educación bilingüe, el enfoque metodológico denominado Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras (AICLE) o, en contextos anglófonos, *Content and Language Integrated Learning* (CLIL de aquí en adelante), se presenta como una perspectiva de acción que ofrece múltiples posibilidades para los procesos de enseñanza y de aprendizaje de disciplinas no lingüísticas. Así pues, con la expresión CLIL -cuyas siglas ya hemos mencionado se refieren a *Content and Language Integrated Learning*- se alude al método adoptado para la enseñanza de una o más materias curriculares en lengua inglesa. La metodología CLIL se presta como una nueva forma de sustituir la clásica lección magistral, ofreciendo un variado registro de input en Lengua Extranjera estrechamente relacionados con la realidad y que permitan al alumnado acceder a situaciones comunicativa auténticas.

Esta metodología posee múltiples beneficios en lo que se refiere la educación integral del alumnado, lo que ha supuesto que sea empleada por numerosas escuelas, las cuales han ofrecido a sus alumnos y alumnas la posibilidad de cursar algunas disciplinas íntegramente en lengua inglesa. Este hecho se ha manifestado con la creación de las conocidas como secciones bilingües, las cuales constituyen una iniciativa educativa orientada a que los alumnos adquieran una competencia lingüística en la lengua extranjera correspondiente, desarrollando a su vez una competencia intercultural y promoviendo un conocimiento profundo y una valoración positiva de la lengua extranjera.

Uno de los rasgos particulares que caracteriza a la metodología CLIL reside en el concepto de *integración*, es decir, tratar de unificar contenidos pertenecientes a diferentes ámbitos disciplinares a través de la lengua inglesa. Dentro de este marco,

serán tareas del docente examinar y seleccionar -en uno de los primeros momentos de la fase de la planificación curricular-, los contenidos que deberán ser susceptibles de ser enseñados, atendiendo –como valor añadido a su proceso intelectual de planificación- a los aspectos propiamente lingüísticos de la lengua extranjera que se vaya a emplear como instrumento de comunicación en el aula CLIL.

Es la necesidad de atender a los retos europeos, nacionales y regionales en materia de enseñanza bilingüe en Educación primaria, la razón por la que en el presente Trabajo se lleva a cabo una propuesta de intervención con base en el enfoque CLIL, cuyo proceso de planificación se ha llevado a cabo en un contexto italiano, en particular, en un centro escolar de *Catelfidardo*. Como temática principal en torno a la que gira dicha propuesta se ha escogido “Los sistemas que componen el cuerpo humano”, concretando en dos de ellos: el respiratorio y el digestivo, un tema enmarcado dentro del área curricular de *Scienze*, el cual ya fue trabajado por los alumnos en su lengua nativa y que, además, resultó ser considerablemente atractivo y motivante para ellos.

En este orden de cosas, la estructura de este trabajo se articula en varios epígrafes recogidos en dos partes, la Parte I y la Parte II. En la parte I se establecen unas consideraciones previas que versan sobre la evolución de la enseñanza y el aprendizaje de las Lenguas extranjeras desde algunas estrategias europeas planteadas con el objetivo de formar una sociedad plurilingüe.

Seguidamente, se muestra la evolución que se ha producido en Europa con el objetivo de crear una sociedad plurilingüe y pluricultural, constituyéndose la Educación Bilingüe como el principal modo de acción para alcanzar este propósito.

En sucesivos epígrafes se expone una caracterización del enfoque metodológico denominado CLIL, exponiendo su *rationale* y sus principios fundamentales.

Y la Parte II recoge una propuesta de intervención basada en la metodología CLIL, la cual se ha puesto en práctica en un centro educativo italiano.

PARTE I: FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

1.1. Consideraciones previas

En los últimos años la enseñanza de la lengua extranjera se ha convertido en una prioridad dentro del marco de política cultural en la Unión Europea. Como forma de extender el multiculturalismo y el multilingüismo dentro del viejo continente se han elaborado diversos planes de acción desde un nivel práctico y operativo.

En 1991, el Simposio Intergubernamental celebrado en Rüschtikon (Suiza) -por iniciativa del Gobierno Federal Suizo- sobre “Transparencia y coherencia en la enseñanza de idiomas en Europa: objetivos, evaluación, certificación” fue uno de los primeros pasos en el largo proceso de intentar crear un marco común en lo referente a la enseñanza de la lengua extranjera.

Lo expuesto fue un precedente para la creación del *Common European Framework for Languages: Learning, Teaching, Assessment* (Council of Europe, 2001)¹ el cual proporciona una base para diseñar y poner en práctica programas de lenguas en toda Europa, además de contener las directrices por excelencia sobre la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación para los docentes de lenguas extranjeras.

En él se describe lo que deben aprender a hacer los estudiantes de lenguas con el fin de utilizar la lengua extranjera para comunicarse, así como las destrezas que deben desarrollar para hacerlo de manera eficaz. Asimismo, se establecen una serie de niveles de dominio de la lengua que permiten al alumnado comprobar el progreso llevado a cabo en el aprendizaje de la lengua en sus diferentes fases y a lo largo de su vida.

Un nuevo avance orientado a la promoción de una Europa multilingüe se produce con la presentación por parte de la Comisión Europea (2003) al Consejo de Europa y al Parlamento Europeo de un nuevo proyecto bajo el nombre de *Promover el aprendizaje de idiomas y la diversidad lingüística: Un plan de acción 2004-2006*. En este sentido, Núñez Cortés (2009) insiste en que con este Plan se pretende fundamentalmente “Mejorar la calidad de la enseñanza de idiomas en todos los niveles” (p. 37).

¹ La traducción fue elaborada un año posterior por expertos del Instituto Cervantes, adoptando el título de *Marco común europeo de referencia para la enseñanza de las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación* (Instituto Cervantes, 2002)

En 2005 dicho Plan de acción se complementó con una nueva estrategia para el multilingüismo, de tal modo que dos años después la Comisión Europea (2007) recogió todos estos datos en un informe que serviría para la ulterior toma de medidas dentro del ámbito del multilingüismo.

Tan solo un año después, en 2008, se presenta la Comunicación titulada Multilingüismo: una ventaja para Europa y su compromiso compartido, en la que se debate, entre otras cuestiones, sobre la formación de “europeos políglotas” (Núñez Cortés, 2009).

Al observar las Fichas Técnicas sobre la Unión Europea (2015), concretamente aquella que trata sobre Política Lingüística queda de manifiesto la importancia que la Unión Europea otorgó al aprendizaje y a la enseñanza de las lenguas en cuyos objetivos propuestos se señala “que todo ciudadano europeo domine otros dos idiomas, además de su lengua materna” (p. 2).

Desde la Comisión Europea –a través de la Política de educación, formación, juventud y deporte- se han planteado diversos programas para ayudar a los ciudadanos europeos a adquirir y desarrollar su competencia en una lengua extranjera. Algunos de estos programas son muy conocidos, como es el caso del nuevo programa Erasmus que se lanzó en el año 2014 bajo el nombre de Erasmus+ (Erasmus Plus). Este programa plantea entre sus principales objetivos promover el aprendizaje de lenguas y la diversidad lingüística.

Y el Consejo de Europa (2009) publicó un nuevo programa de trabajo bajo el título “Educación y Formación 2020” como marco estratégico en el que ya establecía que la prioridad dentro de dichos ámbitos durante el nuevo decenio que se avecinaba era el aprendizaje de los idiomas.

Con todo, cabe resaltar que todos los documentos anteriormente citados evidencian el rol prioritario que desempeñan las lenguas dentro de la Unión Europea, así como la voluntad de construir en Europa un ambiente propicio para el estudio y el intercambio lingüístico como forma de dar la bienvenida a la diversidad cultural.

Como factor para alcanzar tales propósitos planteados a nivel europeo, la Enseñanza Bilingüe adquiere un papel prioritario y de máxima importancia, realzando al mismo

tiempo el valor del enfoque metodológico CLIL como una metodología docente idónea para alcanzar tales propósitos de manera eficaz.

1.2. La enseñanza bilingüe en Educación Primaria

La enseñanza bilingüe puede definirse como la que “imparte instrucción en dos lenguas”, de modo que como plantean Báez Montero y González Carballás (2013) “las dos lenguas son instrumentales y vehículo de las actividades de enseñanza-aprendizaje de cualquier contenido” (p. 126).

Con el paso de los años, las nociones y tradiciones psicológicas y pedagógicas vinculadas a la enseñanza bilingüe han experimentado cambios profundos y significativos. Hacia la década de los 70 se consideraba la enseñanza de una segunda lengua en edades tempranas como un fenómeno perjudicial, por lo que se insistía en mantener la lengua materna como lengua transmisora de contenidos –lengua vehicular–, retrasando al máximo la incorporación de una segunda lengua. La causa de este fenómeno se relaciona con la concepción errónea sobre los posibles efectos negativos que el aprendizaje y la adquisición de la competencia comunicativa en una segunda lengua podía producir en la primera, es decir, el aprendizaje de dos lenguas simultáneamente se consideraba incompatible, ya que la adquisición de la competencia comunicativa en una lengua originaba una pérdida de competencia en la otra.

Posteriormente, los nuevos estudios realizados dentro del campo de la psicolingüística desmintieron estas ideas y concepciones erróneas, posicionándose al mismo tiempo a favor de una incorporación precoz de la segunda lengua a la enseñanza, gracias a los beneficios que esto puede aportar en el desarrollo cognitivo y personal del individuo. Desde esta perspectiva, se contempla la idea de que la competencia y las estrategias desarrolladas por un individuo en el aprendizaje de una lengua son aplicables en el aprendizaje de nuevas lenguas (*target languages*).

Por este motivo, a partir de los años 70 los gobiernos de toda Europa se han planteado fomentar el aprendizaje de lenguas extranjeras en los centros educativos de educación primaria y secundaria. Para alcanzar este objetivo, se han puesto en práctica numerosas iniciativas, siendo la creación de programas de educación bilingüe una de las más destacadas. En este tipo de programas el alumnado asiste a clases de una serie de disciplinas no lingüísticas impartidas a través de la lengua extranjera.

El carácter novedoso de este tipo de proyectos pone de manifiesto la necesidad de apuntalar determinados aspectos que pueden considerarse como básicos en cualquier tipo de proyecto o propuesta educativa, como aquellos referentes a la metodología, el diseño de materiales, la formación del profesorado, la atención al alumnado con necesidades educativas especiales o específicas de apoyo educativo, o incluso, la evaluación.

Uno de los problemas principales es aquel asociado al hecho de definir una metodología adecuada y válida para la educación bilingüe en general. Este problema se debe principalmente al hecho de que las propuestas o proyectos que se inician relativos a la educación bilingüe son elaborados por profesores o centros educativos para un contexto determinado, por lo que no se han llegado a establecer unos principios básicos o directrices generales que guíen u orienten la metodología asociada a la enseñanza bilingüe. Este problema se acentúa más en la Educación Primaria, debido fundamentalmente a la ausencia de propuestas e iniciativas en este nivel educativo, siendo la mayoría orientadas a niveles educativos más elevados.

Con el propósito de crear una metodología bilingüe en educación primaria se han tomado como referencia a) la existencia de un currículo integrado y holístico, en el que las materias están interrelacionadas y forman un todo, y b) el enfoque *language across the learning*, el cual considera el lenguaje como un instrumento de aprendizaje y usa este como un medio para que el aprendizaje se produzca, en lugar de perseguir simplemente el perfeccionamiento del mismo.

Corson (1988) siguiendo a Fillion establece tres principios básicos en relación con este enfoque:

1. El lenguaje se desarrolla fundamentalmente a través de su uso de manera significativa.
2. El aprendizaje requiere y se produce a través de procesos de conversación y escritura.
3. El uso del lenguaje contribuye al desarrollo cognitivo.

Respecto al diseño curricular en la enseñanza bilingüe, el aspecto más importante es la integración que debe producirse entre lengua y contenido. De este modo, lengua y contenido deben formar una única unidad, evitando crear separaciones que dificulten el

aprendizaje de los niños, ya que estos tienden a entender el conocimiento como un todo, y no como un compendio de materias desligadas unas con otras.

Por otra parte, dentro del ámbito relacionado con aprendizaje de las lenguas extranjeras, el hallazgo del enfoque comunicativo -el cual “pretende capacitar al aprendiente para una comunicación real, no sólo en la vertiente oral, sino también en la escrita, con otros hablantes de la LE”- (Centro Virtual Cervantes, 2015) ha otorgado una importancia especial a la “acción”, es decir, a la implicación activa del alumnado y a la experimentación práctica con la lengua.

El hecho de seguir los postulados principales enunciados por este enfoque conduce a implantar una metodología activa que ayude a superar las dificultades lingüísticas que pueden originarse al enseñar un contenido por medio de una lengua extranjera.

Una de las principales dificultades que suele aparecer a la hora de comprender la lengua académica es su descontextualización. Por este motivo, el partir de la experiencia del alumnado, ubicando el tema o contenido dentro de los límites de la experiencia del alumno o presentando este a través de alguna actividad práctica, el contenido y la lengua adquieren un sentido único y se enmarcan en un contexto específico, resultando entonces fácilmente accesibles para el alumnado.

Si bien es también cierto que el énfasis en este tipo de clases debe situarse sobre el contenido. En este sentido, resulta fundamental el hecho de que exista un profesorado competente, capaz de ofrecer al alumnado diversos apoyos que ayuden a superar la dificultad añadida que supone el aprender algo nuevo a través de una lengua extranjera. Por tanto, el concepto de *scaffolding* definido por *The glossary of education reform* (2014) como la “variety of instructional techniques used to move students progressively toward stronger understanding and, ultimately, greater independence in the learning process” adquiere un rol fundamental. De este modo, el docente se erige como agente que debe ayudar al alumno a desarrollar sus propias estrategias de aprendizaje que le permitan avanzar en su proceso de enseñanza-aprendizaje y esquivar las dificultades que surjan en el complejo proceso de aprender nuevos contenidos a través de una lengua extranjera.

En España, los primeros proyectos diseñados dentro del campo de la enseñanza bilingüe comenzaron a implantarse a partir del año 1996, tras la firma de un acuerdo

entre el Ministerio de Educación y Ciencia y el British Council. De esta forma, se pretendía desarrollar un currículo integrado en diferentes centros públicos con el objetivo de hacer llegar la educación bilingüe a los centros educativos españoles.

Este acuerdo desembocó en el inicio del proyecto bajo el nombre de *Bilingual Education Project* (PEB), 2010, que se propuso como objetivo principal que los niños y niñas adquirieran un “uso fluido, flexible y preciso de la lengua extranjera al final de la educación Primaria” (p.12). Este programa surge como una nueva propuesta orientada a mejorar los resultados que el modelo tradicional (Lenguas Modernas en educación Primaria o LMEP) estaba proporcionando.

En el Informe de evaluación del Programa de Educación Bilingüe en España se mencionan los factores principales que diferencian este nuevo proyecto de su precedente:

- El comienzo temprano en la enseñanza de la lengua extranjera (en ciertas ocasiones, cuando los alumnos tienen 3 años).
- El incremento en el tiempo lectivo durante el cual se aprende y se usa la lengua extranjera.
- El nuevo reto que supone el aprender el contenido de asignaturas fundamentales dentro del currículo a través de la lengua extranjera. (p. 12)

En dicho informe también se recogen las características principales del Programa de Educación Bilingüe que pueden resumirse en los siguientes postulados:

- Se ha implantado exclusivamente en centros educativos públicos.
- Se comienza a enseñar a los alumnos la nueva lengua a una edad temprana, en torno a los 3 o 4 años.
- El programa dedica un porcentaje significativo del tiempo curricular a la enseñanza de la lengua extranjera (aproximadamente el 40% del tiempo lectivo semanal).
- Introducción temprana en el aprendizaje de la lectoescritura en inglés, con el fin de complementar las habilidades de comprensión y expresión oral. (p.13)

Gracias a este documento, en su página 46 también podemos atisbar algunas de las que se pueden denominar como “buenas prácticas” en relación con la enseñanza de la lengua extranjera. Entre aquellas que hacen referencia a la práctica lectiva en general pueden destacarse las siguientes: involucrar a todos los alumnos de la clase, monitorizar el trabajo de los alumnos, utilizar recursos de apoyo visual, exponer de forma elocuente lo que se debe hacer, mantener a los alumnos concentrados y motivados, registrar los

errores que más se repiten y aquellos puntos problemáticos para tratarlos posteriormente con todo el grupo de alumnos, ayudar a los alumnos a buscar soluciones por sí solos a los problemas que puedan surgir durante el proceso de enseñanza-aprendizaje, etc.

Del mismo modo, se citan otra serie de prácticas apropiadas en relación a la forma, funciones y discurso lingüísticos: Ayudar al alumnado a prestar atención a las formas lingüísticas, además de a la función y el significado del discurso, producir errores deliberados para que los alumnos se percaten y los corrijan, enseñar a los alumnos a identificar palabras clave, desarrollar códigos de color para los distintos tipos de palabras, etc.

Este tipo de prácticas pueden resultar de gran ayuda a la hora de llevar a cabo una intervención curricular en el campo de la enseñanza bilingüe, por lo que deben ser cuidadosamente consideradas y meditar sobre su posible uso.

Siguiendo esta línea que se aproxima paulatinamente a la acción docente en el aula, conviene analizar el aula bilingüe como un espacio de discurso. Lorenzo, Trujillo y Vez (2011) apuntan que los modelos de interacción que surgen en el aula inciden de manera diversa en el progreso del aprendizaje y en la actividad de los alumnos. De este modo, entre las páginas 137 y 139 establecen cinco modelos diversos:

1. *Monólogo del docente*. Es un modelo rígido que suele presentarse como el modelo preponderante en las aulas, en el que el profesor adquiere un rol de experto que transmite los contenidos al alumnado de modo unidireccional. En este modelo los contenidos se encuentran habitualmente fuera de la zona de desarrollo próximo del alumno.
2. *Interacción del docente con la clase*. En este modelo el docente introduce en su discurso diversas intercambios con los alumnos. Esto permite “un mayor uso de estrategias de comunicación que facilitan la adaptación del discurso en la L₂” (p. 138) y permite presentar los contenidos de manera ordenada, facilitando las intervenciones del alumno.
3. *Interacción en el trabajo en grupo*. Este modelo se desarrolla en pequeños grupos de iguales, por lo que la presión ambiental generada al hablar en gran grupo y frente al docente desaparece. El alumno tiene la posibilidad de crear su propio lenguaje ayudándose para ello del grupo de iguales.

4. *Comunicación durante el trabajo individual en el aula.* Este tipo de modelo permite al alumno reflexionar sobre sus propias capacidades, adaptando el discurso a las tareas que se van realizando. Además permite una interacción más individualizada entre docente y alumnado.
5. *Monólogo del estudiante.* Este modelo se caracteriza por ejercer una fuerte demanda a los alumnos, ya que estos adoptan un papel activo e intervienen ante el resto de la clase. Este modelo exige un alto nivel lingüístico, debido a que el alumno debe procesar la información y elaborar un discurso en un margen de tiempo escaso. A la hora de planificar ciertas actividades de producción lingüística es importante establecer una fase inicial de planificación, en la que el discurso pueda ser debidamente estructurado.

Finalmente, antes de aplicar los contenidos en el aula resulta necesario establecer un marco metodológico adecuado. Lorenzo, Trujillo y Vez (2011) siguiendo a Harley *et al.* (1990) mencionan los principios que se mencionan a continuación:

-En primer lugar, plantean la necesidad de estructurar las actividades de tal modo que los alumnos puedan explorar y acercarse al contenido por medio de su participación activa, acompañados por el profesor y los compañeros. Al mismo tiempo, esta exploración debe facilitar la interacción entre compañeros, sobre todo entre aquellos que presentan niveles diversos en el dominio del idioma.

-En segundo lugar, resulta fundamental tener en cuenta las capacidades y conocimientos previos del alumnado, ajustando siempre el discurso a los niveles comprensivos del alumnado y vinculando los nuevos contenidos a los conocimientos que estos ya poseen.

-Finalmente, se debe dirigir la atención a aquellos rasgos lingüísticos que el alumnado pueda incorporar a la estructura de conocimiento que posee de la lengua, así como a aquellos contenidos que resultan académicamente relevantes.

En este trabajo, como se ha expuesto previamente, se plantea el uso del enfoque metodológico CLIL como una forma de acompañar la enseñanza bilingüe, extrayendo el máximo potencial de este tipo de enseñanza. Todas estas prácticas previamente citadas y las directrices metodológicas señaladas conviene ser debidamente consideradas a la hora de operar en clase bajo el enfoque metodológico CLIL.

1.3. El enfoque CLIL: Content and Language Integrated Learning

1.3.1. El concepto teórico de CLIL

CLIL es el acrónimo de “*Content and language integrated learning*”. Según este enfoque, contenido y lengua pueden ser enseñados simultáneamente. De hecho, ambos factores se encuentran interrelacionados, ya se ponga un mayor énfasis sobre el contenido o sobre el lenguaje en un momento dado.

Siguiendo este enfoque metodológico los contenidos seleccionados son enseñados mediante el uso de la lengua objeto de aprendizaje (*target language*): el lenguaje se emplea así como un vehículo que permite el aprendizaje y la enseñanza de una determinada área disciplinar.

Como se mencionaba anteriormente en este trabajo, a lo largo del decenio pasado la Comunidad Europea viene mostrando sus intenciones de crear una comunidad plurilingüe; objetivo para el cual ya se empezaron a construir los primeros pilares y que se pretende conseguir hacia finales de esta década. En este contexto, la metodología CLIL puede considerarse como un recurso fundamental para alcanzar tal propósito.

Por ejemplo, en Italia se ha llevado a cabo una investigación dirigida por el *Ufficio Scolastico Regionale per la Lombardia* que muestra como la enseñanza CLIL en dicha región ha crecido de manera espectacular entre los años 2001 – 2006, concretamente un 151,4% (D’Angelo, 2011).

La globalización ha convertido al plurilingüismo en un tema, si cabe, de mayor importancia: hoy en día, gracias a las nuevas tecnologías, es posible conectar en tiempo real con el mundo entero. Esto ha supuesto un gran cambio en nuestras sociedades en términos de comunicación y modos de relacionarnos. La era actual viene denominada bajo el nombre de “*Knowledge Age*” o “Era del Conocimiento”, la cual se caracteriza por su carácter fluctuante, la movilidad internacional y el acceso a una gran cantidad de recursos (Coyle, 2010). No resulta difícil de entender cómo este hecho afecta también a los sistemas educativos, los cuales deben afrontar el reto que supone este nuevo mundo ofreciendo un currículo integrado, flexible y activo.

La metodología CLIL se alza como una posible respuesta a los retos que plantea la nueva era. De hecho, la esencia de CLIL radica en el concepto de integración:

integración del lenguaje en clases teóricas (*content classes*). En otras palabras, supone usar la lengua como un vehículo o un instrumento de comunicación para transmitir nuevos contenidos no lingüísticos y llevar a cabo tareas concretas.

Las actividades dentro del marco CLIL están caracterizadas por su autenticidad. En oposición a las clases tradicionales, la metodología CLIL ofrece una situación natural para el desarrollo del lenguaje, motivando de manera especial al alumnado hacia el aprendizaje de nuevas lenguas.

En relación a la etapa de la Educación primaria, cabe destacar el creciente interés en el uso de CLIL. Crear una actitud de seguridad y confianza hacia la lengua extranjera e incentivar la motivación del alumnado hacia ella se presentan como dos de los principales objetivos a conseguir en este nivel educativo.

Coyle, Hood y Marsh (2010) sugieren tres diferentes modelos para desarrollar un proyecto o propuesta de intervención curricular bajo el enfoque metodológico CLIL:

1. Modelo A1. Este modelo puede ser llevado a cabo por un profesor con un conocimiento no excesivamente amplio de la lengua extranjera y en un contexto donde recursos y tecnologías son limitados. Las instrucciones pueden ofrecerse en la lengua materna de los estudiantes (L1), aunque la comunicación debe producirse, en la medida de lo posible, a través de la lengua extranjera (L2). El objetivo principal es construir una atmósfera de confianza e introducir conceptos clave.
2. Modelo A2. Este modelo requiere de un profesor con mayor conocimiento de la lengua extranjera. La finalidad principal es desarrollar los conceptos los cuales en el modelo anterior simplemente eran introducidos.
3. Modelo A3. Este modelo puede considerarse como una preparación para un programa CLIL a largo plazo. La atención se sitúa ahora no solo en conceptos clave, sino también en palabras y estructuras que permitan al alumnado alcanzar y acceder a “habilidades de pensamiento”. La evaluación de los principios clave puede llevarse a cabo en la lengua extranjera con una evaluación paralela de los conceptos principales en la L₁.

El enfoque metodológico CLIL también recoge algunos de los principios enunciados por las teorías de Vygotsky o Bruner. Por ejemplo, el concepto de Zona de Desarrollo Próximo desarrollado por Vygotsky se encuentra estrechamente relacionada con esta

metodología: el profesor tiene la responsabilidad de seleccionar contenidos y diseñar actividades que no sean demasiado fáciles pero que tampoco excedan en demasía el nivel cognitivo del alumnado –aspecto que adquiere un relevancia especial debido a que los nuevos contenidos se imparten en una lengua extranjera en la que los estudiantes tienen menos competencia–. Del mismo modo, el empleo de diversos materiales de apoyo y el “andamiaje” durante el proceso de enseñanza-aprendizaje también son aspectos fundamentales.

A la hora de elegir una temática para el diseño y el desarrollo de una propuesta CLIL, esta puede seleccionarse de cualquier disciplina del currículo. Lo que resulta importante es que el tema seleccionado consiga involucrar cognitivamente al alumnado: solo se logrará un aprendizaje efectivo si lo que se enseña es significativo para el alumnado (Ausubel, 1983). Los alumnos deben encontrarse involucrados de manera activa y desarrollar también habilidades metacognitivas, tales como aprender a aprender, con el fin de obtener el máximo rendimiento de sus experiencias de aprendizaje.

Según este enfoque, el profesor reduce paulatinamente su rol de figura docente que lidera o dirige el proceso para convertirse en un facilitador, ayudando al alumno a construir y organizar sus conocimientos según este tenga necesidad de ello. Rol que adopta del enfoque comunicativo, que también ha de estar presente en las aulas bilingües.

Finalmente, la cooperación entre los alumnos y los profesores, pudiendo incluso hacer partícipes a madres y padres u otros miembros de la comunidad educativa, representa otro de los puntos fuertes de tal enfoque, permitiendo este hecho el desarrollo y mejora de todo el sistema.

1.3.2. Los ejes configuradores de CLIL

Coyle, Hood y Marsh (2010) identifican cuatro elementos fundamentales que se deben tener en cuenta para planificar una clase CLIL: *contenido*, *cognición*, *comunicación* y *cultura*. Estos elementos representan un todo integrado conocido como “*4Cs Framework*”. A continuación se procede a dar cuenta de cada uno de dichos elementos y a analizar sus características fundamentales:

1. Contenido.

Hace referencia a la progresión que se produce en los nuevos conocimientos y habilidades, y a la comprensión de los mismos. El contenido puede ser elegido de entre cualquiera de los que conforman el área curricular no lingüística seleccionada.

2. Cognición.

Se relaciona con el desarrollo de habilidades profundas de pensamiento y comprensión, con la solución de problemas y con llevar a cabo procesos de reflexión sobre los diferentes contenidos. Un programa CLIL adecuado debe motivar a los estudiantes a crear nuevo conocimiento y a desarrollar tales habilidades de pensamiento.

3. Comunicación.

Hace alusión a las ideas de aprender a usar la lengua al igual que a usar la lengua para aprender. CLIL difiere de las clases tradicionales de lenguaje porque los estudiantes deben hacer uso de este con finalidades más allá del estudio formal de la lengua. Por esta razón, al planificar una sesión CLIL el docente debe tener en cuenta tanto los objetivos relacionados con los contenidos como los objetivos relacionados con el aprendizaje de la lengua.

El llamado *Language Triptych* puede resultar útil para explicar las necesidades y demandas presentes en cualquier propuesta CLIL. Este analiza la lengua vehicular que se utiliza en el enfoque CLIL desde tres perspectivas interrelacionadas: *language of learning*, *language for learning* and *language through learning*.

Language of learning hace referencia al análisis del lenguaje que los alumnos necesitan para acceder a los conceptos básicos y a las habilidades relacionadas con el tema de trabajo.

Language for learning alude al lenguaje necesario para poder operar en un ambiente en el que se emplea una lengua extranjera.

Language through learning se refiere al hecho de que un aprendizaje efectivo solo tendrá lugar si los estudiantes se muestran activamente involucrados en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Relacionado con este último concepto encontramos el término de *integration*, el cual constituye uno de los elementos centrales del enfoque metodológico CLIL. La integración entre contenido y lenguaje, de manera que los

objetivos de la enseñanza no se encuentran circunscritos a ninguna de estos dos elementos, sino que ambos se complementan.

4. Cultura.

Este concepto está ligado a la toma de consciencia del “yo” y del “otro”. En otras palabras, alude a los términos de identidad, ciudadanía y comprensión del sentido de pertenecer a una sociedad multicultural. El mundo actual requiere que desde los sistemas educativos se continúe incidiendo en asentar los pilares democráticos para alcanzar altos niveles de tolerancia y entendimiento hacia las otras culturas, para cuyo logro el enfoque CLIL puede contribuir ampliamente.

Debe subrayarse, además, el hecho de que este marco de las 4Cs no existe de forma aislada, sino que todos estos elementos deben integrarse a la hora de diseñar instrumentos de planificación curricular o proyectos de mayor alcance. Y cada uno de estos elementos que componen el marco debe planificarse y evaluarse cuidadosamente antes de poner en práctica las propuestas conforme al enfoque CLIL.

En este orden de cosas, exponemos las recomendaciones que Mehisto et al. (2008) sugieren a través de una serie de postulados que ofrecen en relación con el uso del lenguaje en una clase CLIL, los cuales relacionamos con algunos conceptos tomados del enfoque comunicativo:

1. Crear en el aula un ambiente de seguridad en el que los estudiantes puedan expresarse libremente y sin temor ante la posibilidad de cometer errores. En este sentido, el profesor debe conseguir un clima de aula óptimo, manteniendo el filtro afectivo del alumnado lo más bajo posible, lo que está directamente relacionado con un mayor éxito en el proceso de aprendizaje.
2. Tratar de hacer un uso mayoritario de la lengua extranjera desde edades tempranas.
3. El habla y la dicción del docente bilingüe ha de ser clara y pausada.
4. Adaptar el nivel de lenguaje ajustándose a las características de los estudiantes. Se recomienda proveer un input lingüístico ligeramente superior del nivel de competencia que posean los estudiantes (Krashen, 1982), procurando que no sea excesivamente elevado para no aumentar el *filtro afectivo* del alumnado.

5. Emplear la comunicación no verbal recurriendo a expresiones faciales, gestos, modulación prosódica y vocal... así como la utilización de imágenes y ayudar a la comprensión y al aseguramiento del significado.
6. La repetición constituye una posible estrategia didáctica, debido a que ayuda a crear una sensación de seguridad, e igualmente a la comprensión.
7. Proporcionar una amplia variedad de modelos de lenguaje ofreciendo situaciones comunicativas para realizar intercambios lingüísticos a través de la interacción entre los estudiantes, lo cual permite desarrollar la *negociación de significados*.
8. Crear numerosas oportunidades de utilizar la lengua, por ejemplo, a través de diferentes actividades llevadas a cabo en parejas o grupos, lo cual puede beneficiar el desarrollo de habilidades sociales y de trabajo en equipo, así como a desarrollar la destreza comunicativa de la interacción.
9. Considerar la comunicación como el eje central del proceso. En caso de producirse errores, el docente puede modelar el discurso, pero en ningún caso la comunicación debe detenerse.
10. Diseñar una amplia variedad de actividades y/o tareas que permitan el desarrollo de las cinco destrezas comunicativas (*skills*) –*listening, speaking, reading, writing and interacting*-. En particular, es especialmente importante preparar actividades donde se combinen e integren estas *skills*.
11. Proponerse unas expectativas y objetivos realistas, tratando de apoyar el desarrollo y la evolución de las *skills* de los estudiantes.
12. Encontrar diversos modos de reconocer el esfuerzo y éxito de los estudiantes.

Así pues, todas estas sugerencias deben considerarse antes de planear una sesión CLIL.

Finalmente, estimamos conveniente sintetizar las diferentes *stages* que Coyle, Hood y Marsh (2010) sugieren, las cuales se organizan en tres fases que representan el camino cíclico a seguir a la hora de planificar una clase CLIL: PLAN, DO and REVIEW – denominado *Plan-Do-Review cycle*-.

PLAN

1. *Stage 1: A SHARED VISION FOR CLIL.*

En esta primera fase los docentes deben debatir sobre la necesidad de organizar un programa o propuesta de intervención bajo el enfoque metodológico CLIL y sobre cómo orientarlo, formulando los objetivos y los aspectos que se han de trabajar teniendo en cuenta el contexto y características del centro.

2. *Stage 2: ANALYSING AND PERSONALIZING THE CLIL CONTEXT.*

Está en relación con la fase anterior y supone tener en cuenta todos los aspectos contextuales (tipo de centro educativo, tamaño y dimensiones, entorno, equipo docente...) antes de iniciar el diseño del programa CLIL.

3. *Stage 3: PLANNING A UNIT.*

En esta fase se debe elaborar un mapa general para la experiencia CLIL. Para ellos debe tenerse en cuenta el “*4Cs Framework*” –*content, communication, cognition and culture*– explicado en párrafos anteriores.

4. *Stage 4: PREPARING THE UNIT.*

En esta fase el mapa previamente diseñado se transforma en materiales, recursos, tareas y actividades. Aquí, el profesor debe disponer de materiales extra que la propia situación planteada requiera, con el objetivo de que todos los alumnos puedan progresar en su aprendizaje respetando los ritmos, los estilos y las estrategias de aprendizaje (Oxford, 1990, 2003).

DO

5. *Stage 5: MONITORING AND EVALUATING CLIL IN ACTION.*

El profesor debe observar cómo se está desarrollando el proyecto CLIL. El docente debe prestar atención al grado de consecución de los objetivos, si los alumnos tienen problemas en lo referente a la comprensión, cómo es la progresión de estos en lo relativo a las habilidades lingüísticas y cognitivas... Llevar a cabo esta evaluación constante durante la puesta en práctica del proyecto nos puede ayudar a introducir los cambios pertinentes en caso de que los resultados no estén siendo los esperados.

REVIEW

6. *Stage 6*: NEXT STEPS – TOWARDS INQUIRY-BASED PROFESSIONAL LEARNING COMMUNITIES.

Este apartado menciona la dificultad que puede aparecer a la hora de encontrar materiales adecuados y listos para usar en el escenario CLIL. Por este motivo, los autores mencionan la necesidad de crear vínculos y conexiones entre docentes y centros que permitan la creación de bases de datos con gran cantidad de recursos y actividades que faciliten el intercambio y la implementación de este tipo de proyectos.

Por supuesto, al final de cualquier propuesta se ha de dar cabida a la reflexión, para analizar las fortalezas y debilidades del mismo con el fin de mejorar posteriores experiencias.

1.3.3. Elementos clave para la evaluación en el aula CLIL

Al llegar el momento de evaluar una clase CLIL surge la necesaria pregunta de qué evaluar, el contenido o el lenguaje. Ciertamente, el contenido ejerce el papel de “elemento central”, es decir, el objetivo fundamental es la adquisición de determinados contenidos, mientras que la lengua se va adquiriendo a medida que se va progresando y profundizando en el tópico elegido. Además, dentro del contenido también aparecen dudas a la hora de definir qué aspectos del contenido evaluar, ya sea el entendimiento general, la habilidad para operar con el contenido...

Respecto a los métodos para evaluar, conviene utilizar estrategias diversas a las que se emplean en lecciones tradicionales. Llevar a cabo un tipo de discusión grupal, por ejemplo, realizada al final de la clase puede ser útil para resumir todo lo que se ha hecho durante la lección y destacar lo más importante. Del mismo modo, la autoevaluación o la coevaluación se alzan como técnicas muy útiles para que los alumnos tengan conciencia del propio aprendizaje, ayudándoles a ganar autonomía y a adquirir conciencia de aquello que se ha aprendido y que queda por aprender.

Por su parte, el lenguaje puede evaluarse principalmente durante la propia lección, conforme a una evaluación formativa. Sin embargo, se ha de evitar la corrección continua, ya que esto puede desmotivar a los estudiantes. Simplemente el hecho de

establecer un pequeño espacio para matizar o esclarecer ciertos aspectos, efectuando pequeñas correcciones, puede ser perfectamente eficaz, suficiente y más apropiado.

En definitiva, en el aula CLIL el docente debe: a) explicitar los criterios y los objetivos de evaluación; b) evaluar el progreso del alumnado; c) hacer a los estudiantes partícipes del proceso de evaluación; y d) evaluar el uso del lenguaje durante las lecciones, guiar el proceso y ofrecer el “andamiaje” adecuado a los alumnos.

PARTE II: METODOLOGÍA

4. Introducción

En el presente apartado se recoge la parte metodológica de este Trabajo de Fin de Grado. Como se ha expuesto anteriormente, la parte metodológica versará sobre el diseño de una propuesta de intervención CLIL la cual se implantará en un contexto escolar italiano.

A continuación se muestra una breve descripción del contexto escolar, tanto del centro y la comunidad educativa en general como del grupo de alumnos en particular. Esta descripción recoge diferentes aspectos relacionados con la distribución de los espacios, los materiales presentes en el aula o ciertas características del grupo de alumnos.

En segundo lugar, se procede a la elaboración de la propuesta, considerando para ello lo expuesto en el capítulo anterior.

Finalmente, se recoge el cuadro general de las dos sesiones que se pondrán en práctica, para posteriormente profundizar en cada una de ellas, señalando los objetivos, contenidos, actividades y criterios de evaluación para cada una de ellas.

5. Contexto

La propuesta de intervención CLIL se sitúa dentro del área curricular de *Scienze* y está dirigida a una clase de 5º de Educación Primaria. Se trata de una clase compuesta por 17 alumnos (9 niños y 8 niñas). Todos ellos tienen entre 10 y 11 años de edad.

Todos los alumnos de la clase han nacido en Italia y no tienen ningún problema en lo referente al manejo de la lengua nativa del país. Por su parte, varios de ellos bien son

hijos de inmigrantes o bien tienen un padre extranjero, por lo que en su hogar hablan otra lengua además de italiano.

El centro escolar está ubicado en la localidad italiana de Castelfidardo (situado en el centro-este de Italia). Esta localidad pertenece a la provincia de Ancona, región de las Marcas, y cuenta aproximadamente con unos 19.000 habitantes, de nivel económico, social y cultural que se puede calificar, por lo general, como medio, considerando que la economía local está basada fundamentalmente en la industria (obreros empleados en el sector secundario).

Se trata de un colegio de titularidad privada aunque también recibe un fondo por parte del Estado. En ella se imparte un ciclo de Educación Infantil de tres años (3-6 años), y dos de Educación Primaria (*scuola elementare*), la cual comprende en Italia de 1º hasta 5º, siendo el 6º curso de Educación Primaria impartido ya en la “*scuola media*”. El primer ciclo de “*scuola elementare*” comprende los cursos de 1º y 2º, mientras que el segundo abarca tres cursos: 3º, 4º y 5º.

La escuela no es especialmente grande, contando con 90 alumnos y 10 maestras. Actualmente, están activas 5 clases, de 1º a 5º, compuesta cada uno por un número aproximado de 20 alumnos.

En cada clase enseña una maestra única que imparte la mayor parte de las áreas curriculares. Inglés, Música, Informática y Educación física son áreas impartidas propiamente por especialistas.

Por lo que respecta a la descripción física del aula, se puede señalar que es amplia y muy luminosa. Los materiales, los recursos y los espacios están distribuidos de manera óptima, siendo esta disposición del aula lo que facilita el buen funcionamiento de la clase y la labor tanto de los alumnos como de las maestras. Es preciso destacar que el alumnado se encuentra dividido en tres filas formadas por tres bancos cada una, habiendo en cada banco dos alumnos, excepto uno que se encuentra ocupado por un solo alumno (obviamente la distribución de los alumnos cambia periódicamente, por lo que el alumno o alumna que tiene que estar solo en un banco es cada vez diferente).

Fuera del aula se sitúan una serie de perchas etiquetadas con el nombre de los alumnos, en las que estos cuelgan sus abrigos antes de entrar al aula. Ya en el interior y junto a la entrada se encuentran una serie de pequeños armarios donde se guardan

diferentes materiales escolares, seguidos de la mesa del docente, la cual se localiza junto a la pizarra digital y otra pequeña pizarra más convencional.

Por lo que respecta a las paredes del aula, estas cuentan con algunos recursos educativos de utilidad como mapas físicos y políticos de Italia, además de un gran mapamundi. Sin embargo, es escasa la presencia de otros recursos visuales que puedan convertir al aula en un espacio generador de *aprendizaje periférico* motivante para el alumnado.

En el lado opuesto a la pared de la pizarra, encontramos una sucesión de estanterías y una mesa. En las estanterías se ubican los libros, ordenados por asignaturas y divididos entre libros de texto y cuadernos de trabajo de todos los alumnos. En dicha mesa los alumnos depositan sus mochilas de tal modo que estas no estén ocupando espacio en lo que podemos considerar como el “espacio de trabajo”. Al lado de esta mesa también se halla un armario en el que se almacenan diferentes objetos útiles para la docencia, materiales elaborados por el alumnado....

Por lo que se refiere al propio grupo de alumnos, cabe señalar que su nivel de competencia curricular es, en general, bastante alto, como así lo avala el alto porcentaje de alumnos con una calificación entre el notable y el sobresaliente, existiendo otros con notas ligeramente inferiores pero con una proyección de mejora importante.

En el aula existe un clima de cooperación y comunicación considerablemente bueno. Este hecho favorece ampliamente que la participación del alumnado en las tareas del aula y en las explicaciones del maestro sea muy elevada, emanando de los alumnos un alto nivel de motivación y deseos de intervenir en el desarrollo de las tareas y actividades propuestas a lo largo de las clases.

Es conveniente apuntar un dato llamativo a la par que satisfactorio, y es el relativo al clima de aula, el cual se mantiene en un buen estado por no producirse situaciones anómalas ni tampoco aquellas que lesionen los principios de convivencia pacífica. Las clases se desarrollan en ese sentido con absoluta normalidad, y no hay nada que obstaculice el buen funcionamiento del grupo.

El libro empleado en clase ofrece diferentes oportunidades para trabajar a través del enfoque metodológico CLIL. Durante el curso, los alumnos ya han efectuado varias sesiones CLIL, sobre todo relacionadas con el área de Historia, aunque también alguna

relacionada con Ciencias. Por lo tanto, se puede afirmar que los alumnos poseen ya cierta experiencia aprendiendo desde este enfoque metodológico.

En el actual curso escolar, el curso 2014/2015, los alumnos han trabajado sobre los diferentes sistemas que componen nuestro cuerpo y, debido al gran interés que muestran hacia la asignatura de Ciencia, se ha decidido confeccionar en este trabajo una propuesta curricular que se sucede en torno a cuatro fases de acción, las cuales se corresponden con algunos de los actos profesionales de enseñanza propuestos por Roy (1991), a saber:

- La fase de *planificación* y diseño,
- La fase de elaboración y desarrollo,
- La fase de implementación o *intervención*
- La fase de *evaluación*

Fases cuyos planteamientos metodológicos centrales residen en los principios del enfoque CLIL y se corresponden, además, con las fases expuestas por Coyle, Hood y Marsh (2010).

La propuesta curricular está diseñada para el área de conocimiento de *Scienze*, la cual se corresponde en nuestro contexto nacional con Ciencias de la Naturaleza.

Con esta propuesta curricular se pretende ofrecer un instrumento de planificación curricular concebido como una unidad didáctica susceptible de ser implementada en un aula bilingüe de Educación primaria donde el aprendizaje se articule en la metodología CLIL. Los principios didácticos en que se sustenta la propuesta curricular que planteamos se rigen por la concepción del rol del docente bilingüe como un facilitador que promueve la participación, incrementa la motivación de sus alumnos y les pretende implicar progresivamente en la variedad de tareas que la metodología CLIL comporta.

Otro objetivo importante va encaminado a establecer en clase un contexto lingüístico auténtico en el que la lengua utilizada sea la extranjera. De este modo, se pretende que el alumnado desarrolle su capacidad para expresarse en clase haciendo uso de la lengua extranjera; en otras palabras, desarrollar la antes denominada *language for learning*.

Finalmente, el desarrollo de las capacidades metacognitivas de los estudiantes será otro factor a tener en cuenta por el propio docente, así como el hecho de introducir una nueva modalidad de evaluación formativa basada en la coevaluación.

6. Diseño de la propuesta de intervención

Para diseñar el proyecto se considerarán todas las fases que se mencionan en el capítulo previo.

STAGE 1: A SHARED VISION FOR CLIL.

Aunque este no es el primer proyecto CLIL organizado por la escuela, no existe un grupo específico para debatir sobre este tipo de propuestas o una modalidad fija de trabajo.

Asimismo, la visión CLIL de este trabajo pretende crear un espacio de trabajo y de aprendizaje interactivo y motivante para los estudiantes aunando –desde una concepción integradora– los contenidos de la disciplina no lingüística mencionada con la propia lengua extranjera, tratando de lograr un verdadero aprendizaje significativo en los alumnos. La temática tratada durante las lecciones deberá constituir un nuevo desafío para los estudiantes, ayudándoles a adquirir nuevos conocimientos y habilidades, así como una conciencia intercultural.

STAGE 2: ANALYSING AND PERSONALIZING THE CLIL CONTEXT.

El análisis del contexto es otro factor determinante a la hora de preparar cualquier tipo de propuesta metodológica. Los siguientes factores serán considerados:

1. Disponibilidad del docente y nivel lingüístico.
2. Integración entre contenido y lengua.
3. Tiempo disponible.
4. Proceso de evaluación.

Contenido y lengua se integrarán durante el desarrollo de las lecciones sin otorgar preferencia del primero con respecto la segunda, ni viceversa. Ciertamente el contenido guiará el camino, al tiempo que se va seleccionando el lenguaje más apropiado para el desarrollo y la consecución del aprendizaje.

La temporalización es de dos semanas, compuesta cada una por tres clases de *scienze* de una hora cada una.

Para la evaluación estimamos conveniente partir de los supuestos curriculares al respecto, con lo cual la evaluación se caracteriza por ser continua, global y formativa,

de acuerdo con el *Indicazioni nazionali per il currículo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione* (2012), el cual señala que “la valutazione precede, accompagna e segue i percorsi curricolari” (p. 13), destacando además su carácter *formativo e attivo*, incluyéndose a lo largo de todo su proceso bajo la modalidad de la coevaluación.

Así pues, los diferentes proyectos y tareas llevadas a cabo por los alumnos al final de cada sesión serán sometidos a un proceso de evaluación conjunta por parte de docente y alumnos (*co-assessment*, siguiendo a Hall (1995), tipo de evaluación que incluye la participación conjunta de los estudiantes y el personal docente en el proceso de evaluación), considerando diferentes ítems establecidos por el docente. Además de esta técnica, también empleamos la observación, de modo que el trabajo diario de los estudiantes en clase será debidamente considerado y registrado en los instrumentos de evaluación correspondientes, en parrillas de observación y en parrillas de evaluación.

STAGE 3: PLANNING A UNIT.

Como ya hemos indicado, nuestro instrumento de planificación curricular se concibe como una unidad didáctica, para cuya planificación se considera el “*4Cs Framework*”: Contenido, Cognición, Comunicación y Cultura.

Procediendo por fases, es necesario indicar la finalidad general de la propuesta y el título.

La finalidad principal consiste en identificar características básicas del sistema respiratorio y del sistema digestivo reconociendo sus partes y su funcionamiento, y utilizando para ello la lengua extranjera en el aula como medio de comunicación oral y escrita tanto del docente como de los estudiantes.

El título del proyecto es “*Have a look inside your body*”. A continuación se consideran los cuatro componentes del marco previamente citado.

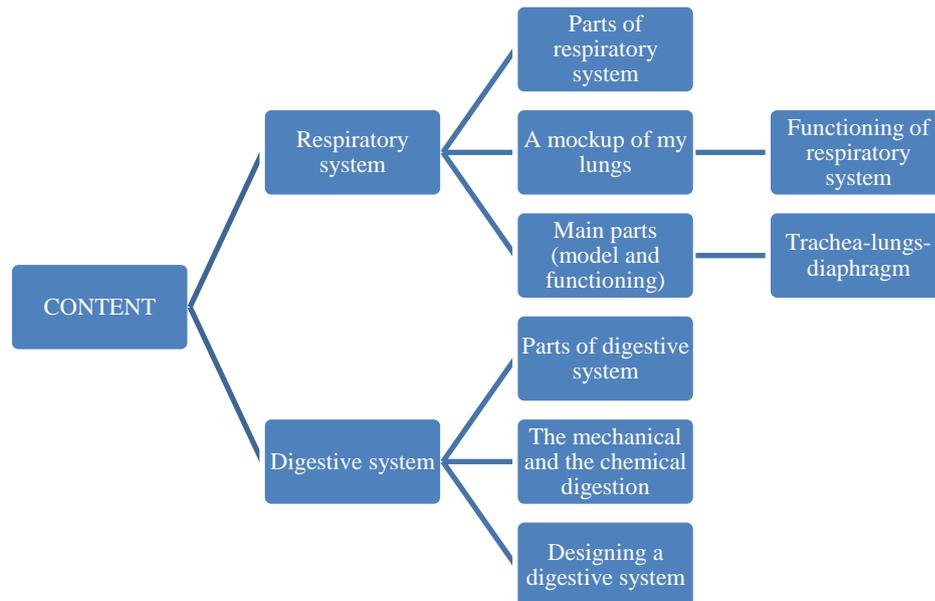
➤ *Contenido.*

El contenido a tratar está relacionado con el cuerpo humano, concretamente con los sistemas digestivo y respiratorio.

Este contenido se encuentra en la programación didáctica del área de Ciencias, de modo que ya ha sido estudiado por los alumnos en la L₁. El proyecto retomará este tema

en lengua inglesa, trabajando sobre lo que los alumnos ya conocen en su propia lengua e incluyendo ciertos aspectos novedosos así como diferentes tipos de proyectos y formas de trabajo.

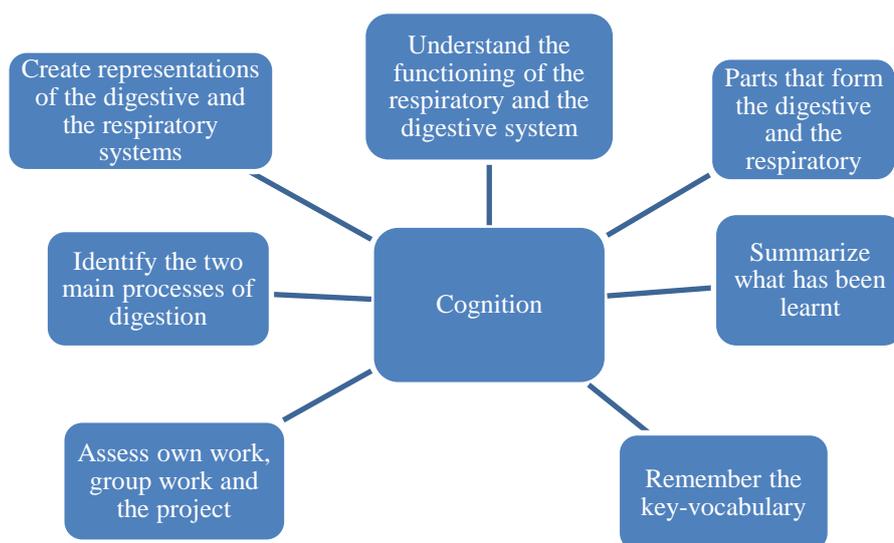
El contenido contribuye a la finalidad general por cuanto que se ofrecen numerosas oportunidades para intervenir en clase utilizando la lengua extranjera. La articulación del contenido se representa en el siguiente esquema:



➤ *Cognición.*

Considerar las habilidades de pensamiento que se requerirán durante el proyecto resulta fundamental para asegurar un nivel cognitivo adecuado a los alumnos.

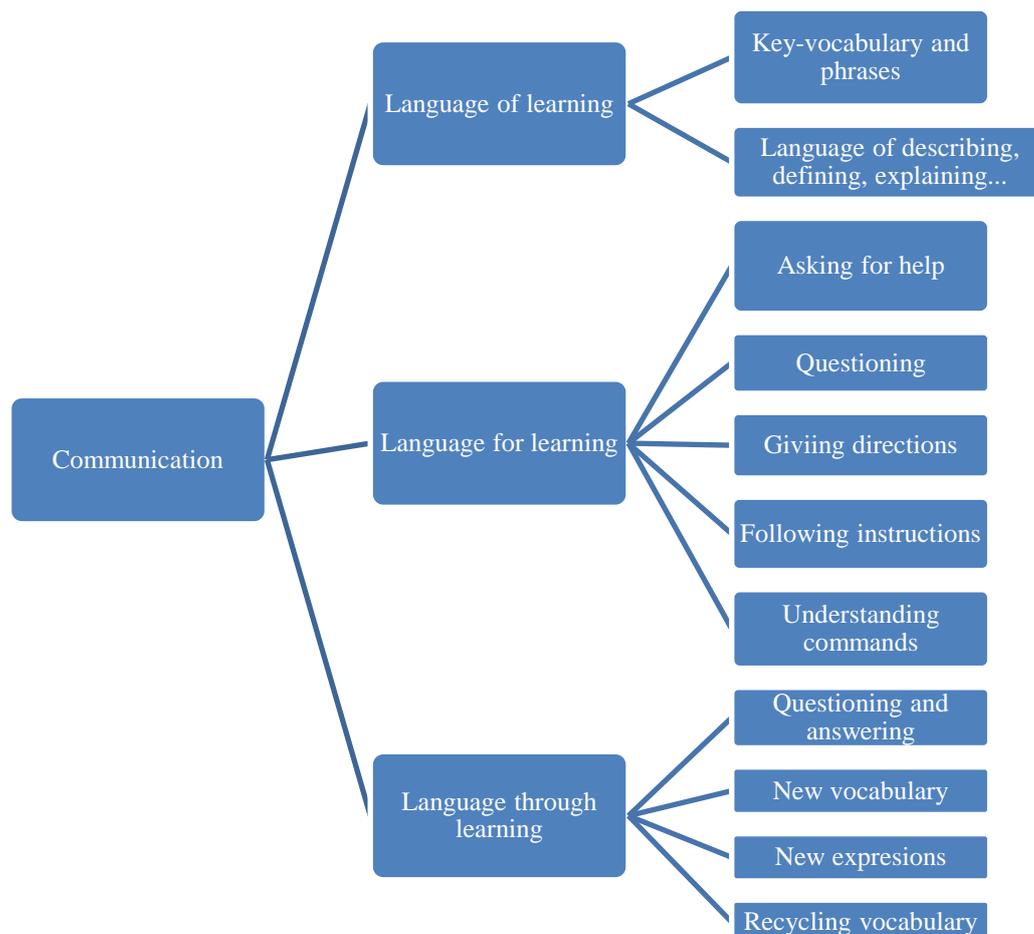
En el proyecto se pretende conseguir un balance adecuado entre habilidades de pensamiento de nivel elevado, como la formulación de hipótesis o el *problem solving*. A los alumnos se les otorgará también la posibilidad de reflexionar sobre las tareas realizadas y los nuevos conocimientos y aprendizajes adquiridos.



➤ *Comunicación.*

En el enfoque metodológico CLIL contenido y lengua deben presentarse de manera integrada, estando ambos debidamente planificados. El lenguaje viene analizado según tres aspectos:

- *Language of learning.* Hace referencia al lenguaje relativo al tema tratado. Incluye el vocabulario clave y las expresiones gramaticales presentes en el nuevo tópico.
- *Language for learning.* Relativo al lenguaje y la habilidad comunicativa que los alumnos necesitan para desenvolverse y operar con éxito en el ambiente de aprendizaje.
- *Language through learning.* Incluye el lenguaje que emerge durante la lección y el cual debe ser debidamente desarrollado y apoyado.



➤ **Cultura.**

De los apartados previamente considerados, la cultura suele ser uno de los menos considerados. Sin embargo, resulta importante considerar las posibles implicaciones culturales del tema tratado, guiando al alumnado a comprender aquellas características propias de cada cultura. Por lo tanto, y de acuerdo con la matriz de CLIL propuesta por el Centro Europeo de Lenguas Modernas, se presentará al alumnado materiales, input apropiado y con diferentes registros, objetivos que recojan diferentes dimensiones culturales de la Lengua extranjera vehicular y aspectos que incidan para el desarrollo del aprendizaje intercultural.

STAGE 4: PREPARING THE UNIT

Un vez establecidos los diferentes objetivos y haber planificado una visión general de la unidad, es importante evaluar cuáles son los materiales disponibles y qué recursos o materiales resulta necesario crear o tal vez modificar. Muchos de los materiales utilizados se han tomado de recursos disponibles en Internet que aportan diferentes ideas, sugerencias, actividades o proyectos que pueden llevarse a cabo en el aula.

Otros materiales han sido creados específicamente para este proyecto, mientras que otros han requerido de una pequeña modificación para adaptarles a las características y exigencias específicas de los discentes.

STAGE 5: MONITORING AND EVALUATING CLIL IN ACTION.

Actividades estimulantes, ya sea desde un punto de vista lingüístico o cognitivo, deben ser eficazmente presentadas y articuladas siguiendo una progresión específica. De este modo, a actividades lingüística y cognitivamente menos estimulantes deben seguir otras actividades que requieran de más intervención y que despierten la motivación y estimulen al alumno hacia nuevos aprendizajes. Por este motivo, resulta trascendental el hecho de monitorizar y controlar todo el proceso de aplicación de la metodología CLIL.

Como se ha mencionado previamente, en lo que a la evaluación se refiere, esta será continua y formativa, empleándose en múltiples ocasiones la técnica de la coevaluación. Del mismo modo, se prevé un control individual del progreso de cada alumno, empleando el apoyo que sea necesario en cada caso.

STAGE 6: NEXT STEPS – TOWARDS INQUIRY-BASED PROFESSIONAL LEARNING COMMUNITIES.

Al finalizar la propuesta, conviene ofrecer al alumnado la posibilidad de evaluar la experiencia. De este modo, el *feedback* obtenido por el docente le permitirá comprobar el grado de satisfacción del alumnado, el progreso obtenido en relación con los objetivos fijados e identificar posibles aspectos que requieran de una revisión y/o posible mejora.

	Main objective	Sessions	Assessment
	Identify the basic characteristics of the digestive and respiratory systems recognizing their parts and functioning, using for that the second language as means of oral and writing communication by both teacher and students.	<p><u>Session 1:</u> “The respiratory system”</p> <p>Activity 1: “The respiratory system” Activity 2: “Let’s see what can you remember” Activity 3: “Breathing race” Activity 4: “A mockup of my lungs” Activity 5: “Science lab”</p> <p><u>Session 2:</u> “The digestive system”</p> <p>Activity 1: “The digestive system” Activity 2: “Digestion race” Activity 3: “Checking our memory” Activity 4: “Indigestion” Activity 5: “The mechanical and the chemical digestion” Activity6: “Just build a body”</p>	<p>Students will be able to:</p> <p>Identify the main characteristics of the digestive and respiratory systems recognizing their parts and functioning.</p> <p>Assessment procedural:</p> <p>Formative and continuous assessment.</p> <p>Main technique: observation</p> <ul style="list-style-type: none"> - Direct observation through checklists. - Indirect observation through analyzing of children’s productions. <p>Assessment instruments:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Co-evaluation activities. - Analysis of the activities and tasks carried out by the students. - Notebook-registration of observational data. - Checklists. - Rating scales.
<p>Total Timing: 6 hours (6 classes divided into 2 weeks)</p>	<p>Content: <u>Respiratory system:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Parts of respiratory system. ▪ A mockup of my lungs. <ul style="list-style-type: none"> ○ Functioning of respiratory system. ▪ Main parts (model and functioning). <ul style="list-style-type: none"> ○ Trachea-lungs-diaphragm 	<p>Cognition:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Understand the functioning of the respiratory and the digestive system. - Name the main Parts that form the digestive and the respiratory systems. - Summarize what has been learnt. - Remember the key-vocabulary. - Assess own work, group work and the project. - Identify the two main processes of digestion. 	<p>Communication: <u>Language of learning:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Key words related to the parts of the respiratory system: <i>nose, mouth, trachea, lungs, bronchial tubes...</i> ▪ Key words related to the parts of the digestive system: <i>mouth, stomach, small intestine, large intestine...</i> <p><u>Language for learning:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Understand simple instructions like <i>listen, complete, match, answer, label, glue...</i>

	<p><u>Digestive system:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Parts of digestive system. ▪ The mechanical and the chemical digestion. ▪ Designing a digestive system. 	<p>- Create representations of the digestive and the respiratory systems.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Know how to interact with other students in a group work activity. ▪ Know how to ask for repetition or an explanation using expressions as <i>Can you repeat?</i>, <i>What does it means?</i>, <i>It means that...</i> ▪ Record, predict and learn new words that emerge during the lesson. <p><u>Language through learning:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Provide positive feedback. ▪ Invite the student to spell some words <i>Can you spell...?</i> ▪ Encourage the students to ask for the meaning unknown words using structures as <i>What does it mean?</i> <i>What is the meaning of...?</i> <p>Provide positive feedback according to the use that students make of some expressions.</p>
--	---	---	---

7. Exposición de resultados

Tras finalizar esta propuesta enmarcada dentro del enfoque metodológico CLIL los resultados generales obtenidos han satisfecho la utilidad de dicha propuesta, debiéndose en gran parte al interés, a la participación y al empeño que los alumnos han mostrado durante este proceso. A continuación, se procede a comentar brevemente la experiencia y las decisiones organizativas que se han tomado.

Antes de comenzar con el planteamiento de esta propuesta se tenía clara la metodología que iba a adoptarse. Desde que se comenzó a trabajar con este grupo de alumnos la materia de Lengua extranjera (Inglés) siempre se han propuesto clases bastante participativas, con un uso importante de recursos audio-visuales mostrados a través de la pizarra digital y de otro tipo de materiales manipulativos.

Al observar la propuesta se puede pensar sobre el porqué de la elección del cuerpo humano como temática o el trabajo de los dos sistemas que se plantean. En primer lugar, un gran número de contenidos dentro del ámbito de ciencias despiertan un gran interés en el alumnado, por lo que aprovechar esa motivación para introducir dichos contenidos en una Lengua extranjera resulta una idea considerablemente buena. Los conocimientos previos del alumnado, el elevado interés mostrado por ellos mismos y los materiales existentes en clase son los que inclinaron hacia la elección de dicho tópico en lugar de otro dentro de este campo, además de su contemplación en los currícula para ese nivel educativo.

En una reformulación de esta propuesta hubiera sido idóneo abordar otros sistemas o aparatos del cuerpo. La razón de no haberlo interrelacionado se debe al tiempo, tanto en lo que se refiere a la disponibilidad semanal para su implementación como a la temporalización de las actividades propuestas. Restaban tan solo tres semanas de clase, e incluyendo días festivos y otros eventos del centro, solamente permitían contar con un total de seis o siete clases por delante, con la dificultad añadida que supone trabajar con alumnado en los últimos días lectivos de un curso escolar. Esto derivó en condensar la propuesta, reduciéndola a seis sesiones que girarían en torno a la enseñanza y el aprendizaje de dos sistemas del cuerpo humano: el respiratorio y el digestivo. Su elección también estuvo condicionada por el hecho de que se consideraba que se podrían desarrollar mejor tras realizar un primer sondeo sobre las posibles actividades o tareas a plantear y materiales y recursos disponibles.

Así pues, se comenzaron a preparar las sesiones teniendo en cuenta que si se pretendía obtener resultados satisfactorios, se debería proponer actividades en las que ellos trabajaran y se vieran involucrados en el proceso de aprendizaje, siendo el rol docente un mero facilitador dejando el protagonismo a los propios alumnos.

De este modo, se decidieron introducir las sesiones utilizando recursos audiovisuales (vídeos, imágenes...) o manipulativos (*flashcards*, maniquí...), siempre formulando constantes preguntas al alumnado para comprobar si seguían la explicación del vídeo o para asegurar la comprensión de alguna expresión o palabra, por ejemplo.

A esto le seguían una serie de actividades breves de consolidación, siempre buscando el carácter lúdico de estas, planteándolas como juegos, ya fueran individuales o por equipos –de manera más frecuente-, como es el caso de las actividades “*Breathing race*” o “*Indigestion*”, entre otras.

Se decidió seguir a estas pequeñas actividades con diversas tareas de mayor alcance y complejidad. Estas eran totalmente prácticas y pueden considerarse como experimentos de ciencias. Así, y siguiendo con la estructura de trabajo en pequeños grupos –la cual se mantuvo en la mayoría de las actividades- se llevaron a cabo diferentes experimentos, como la creación de una maqueta del sistema respiratorio con materiales de la vida diaria, la reproducción de los procesos digestivos del estómago o la representación del sistema digestivo utilizando materiales fungibles.

Sin lugar a dudas, estas actividades supusieron el punto álgido de esta propuesta CLIL, lo cual se puede constatar en las valoraciones y las reflexiones que les fueron pedidas a los alumnos al finalizar la propuesta, en las cuales manifestaron un alto grado de satisfacción y motivación.

Por este motivo, la propuesta no presenta a priori condiciones para introducir cambios en lo referente al planteamiento de estas actividades, a cómo se presentaron y a cómo se desarrollaron. Sin embargo, en otro contexto en donde el factor temporal hubiera sido más propicio se hubiera optado por fragmentar más las sesiones creadas –llevar a cabo un proceso de reorganización- habiéndose integrado algún otro sistema del cuerpo.

Respecto a la evaluación, la realización de una prueba final escrita constituye un elemento importante para el alumnado, como forma de estudio independiente y comprobación a nivel personal de los conocimientos adquiridos. Sin embargo, el tiempo impidió su realización, por lo que se optó por evaluar el trabajo diario y analizar los trabajos y actividades realizados por el alumnado. En este sentido, se consideró otorgar a los alumnos la posibilidad de evaluar los trabajos de los compañeros (coevaluación), lo cual resultó ser una experiencia muy positiva.

Por lo demás, los alumnos se adaptaron sin dificultad a la metodología planteada y al modo de llevar a cabo las diferentes actividades. Por otra parte, los objetivos y contenidos no han supuesto un problema para ellos, considerándose que, en términos generales, han sido alcanzados con éxito por el alumnado.

Mientras se ponía en marcha la propuesta tampoco se introdujeron cambios importantes en relación con lo que se había planificado de antemano. Las sesiones se ajustaron a sus respectivos tiempos, los alumnos realizaron las actividades en el modo en que estaban propuestas y la metodología planteada resultó para ellos ser entretenida y atractiva. Inicialmente, se tenía la incertidumbre de si podría resultar complicado para ellos la propuesta de tales contenidos utilizando una Lengua extranjera como instrumento de comunicación, pero finalmente no existió tal problema.

Tras lo expuesto previamente, se concluye remarcando el éxito que esta propuesta ha obtenido en el contexto en el que se ha implementado, destacando las respuestas positivas del alumnado a las actividades planteadas, así como la consecución de los objetivos y metas establecidas.

CONSIDERACIONES FINALES

El aprendizaje y la adquisición de una segunda lengua se presentan en algunas ocasiones como uno de los principales retos a los que se confrontan tanto el alumnado de Educación Primaria como los propios docentes bilingües. Un reto que ha de atenderse en las aulas desde la adopción de enfoques metodológicos apropiados para la enseñanza bilingüe, entre los que sobresale la metodología CLIL.

Por fortuna, la implementación del CLIL como metodología para el aprendizaje y la enseñanza del inglés ha supuesto un punto de inflexión tanto para los estudiantes como para los maestros, por lo que su correcto uso puede ayudar a derribar muchas barreras debido a la enseñanza de la segunda lengua a través de didácticas con carácter innovador.

El uso de este enfoque metodológico puede abrir nuevas perspectivas en la personalidad del docente, modificando el perfil de este y haciéndole consciente de la gran variedad de actividades que pueden proponerse en el aula siguiendo este método de trabajo, las cuales beneficiarán no solo la existencia de un aprendizaje más productivo, sino también la oportunidad de interiorizar los nuevos conocimientos de una manera más divertida, lúdica y dinámica. Esto facilitará que los estudiantes abran su mente, por lo que el aprendizaje que tendrá lugar será más eficaz, además de que se brindará a los estudiantes la oportunidad de aprender más y mejor.

La implementación de metodologías modernas como CLIL tiene un efecto positivo directo sobre los niveles de aprendizaje que se pueden alcanzar en los contenidos del área seleccionada. Esto se debe al postulado que rige este enfoque metodológico: la implicación constante del alumno, la experimentación y el énfasis en los aspectos procedimentales. Este hecho guarda, a su vez, una estrecha relación con la motivación y con la promoción de actitudes positivas por parte del alumnado hacia los aspectos disciplinares y culturales que se están aprendiendo.

El empleo de esta metodología convierte a los alumnos en los verdaderos protagonistas del proceso de enseñanza-aprendizaje. Uno de los principios por los que los alumnos se encuentran motivados hacia lo que están aprendiendo es el denominado *learning by doing*, siempre llevado a cabo de manera racional, para no caer en un

activismo en el que los alumnos pierdan el sentido y la utilidad de lo que están aprendiendo.

Por otra parte, la metodología CLIL se presenta como una posible solución para acabar con el aislamiento existente entre las diferentes materias curriculares, pudiendo permitir una óptima interdisciplinariedad entre ellas, alcanzando la unidad que la etapa de Educación primaria debería poseer. CLIL puede permitir una integración entre diferentes asignaturas a la vez que facilitar la existencia de colaboración y trabajo en equipo entre los docentes, siempre y cuando se plantee con la profesionalidad que requiere.

Sin lugar a dudas, la metodología CLIL puede calificarse aún como un enfoque emergente, por lo que conviene experimentar de forma rigurosa con él y aprovechar al máximo sus factores positivos. La educación actual necesita de este tipo de metodologías novedosas debido a que tienen múltiples posibilidades y deben explotarse a fondo para tratar de mejorar la oferta educativa.

La implementación de esta propuesta permite establecer una serie de recomendaciones entre las que cabría destacar las siguientes:

En primer lugar, las actividades planteadas deben estar contextualizadas, ser cercanas a la realidad de los alumnos y hacer uso de materiales reales, considerando a ser posible las necesidades, gustos e interés de los estudiantes.

En segundo lugar, destacar el beneficio que se puede obtener del uso de materiales gráficos y audiovisuales para el desarrollo de las pertinentes lecciones, siempre que estos se usen de manera adecuada. Resulta aconsejable que estos favorezcan la interacción del alumnado y permitan la aparición de actos comunicativos durante la lección.

Resulta muy conveniente estimular adecuadamente a los alumnos antes de dar inicio a las correspondientes actividades, ya que esto incidirá muy positivamente tanto en su motivación como en la actitud que presenten hacia los nuevos contenidos y actividades.

Finalmente, diseñar propuestas y programas curriculares basándose en la metodología CLIL es una tarea que conlleva un alto grado de precisión e integración entre los componentes tanto curriculares como los propios de esta metodología.

BIBLIOGRAFÍA Y REFERENCIAS.

- Consejo de Europa (1992). *Transparency and coherence in language learning in Europe: objectives, assessment and certification* (Informe editado por B.North basado en el simposio celebrado en Rüsclhikon en 1991). Estrasburgo: Consejo de Europa. Retrived from https://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Ruschlikon1991_en.pdf
- Consejo de Europa (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación*. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte - Instituto Cervantes – Anaya.
- Núñez Cortés, J. A. (2009). Política y programas lingüísticos en la Unión Europea. *Educación y Futuro*, 20, 31-44.
- Parlamento Europeo (2015). *Fichas técnicas sobre la Unión Europea*. [Consulta: 12 de Abril de 2015]. Disponible en web:
http://www.europarl.europa.eu/ftu/pdf/es/FTU_5.13.6.pdf
- Mehisto, P. Marsh, D. y Frigols, M.J. (2008). *Uncovering CLIL: Content and Language Integrated Learning in Bilingual and Multilingual Education*. Oxford: Macmillan.
- Cameron, L. (2001). *Teaching Languages to Young Learners*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Coyle, D., Hood, P. y Marsh, D. (2010). *CLIL: Content and Language Integrated Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hatch, E. y Brown, C. (1995). *Vocabulary, semantics and language education*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Centro Virtual Cervantes (2015). *Enseñanza Bilingüe* [en línea]. [Consulta: 17 de Mayo de 2015]. Disponible en:
http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/ensenanzabilingue.htm
- Halbach, A. (2008). Una metodología para la enseñanza bilingüe en la etapa de Primaria. *Revista de educación*, (346), 455-466.
- Corson, D. (1988). *Oral Language Across the Curriculum*. England: Multilingual Matters.
- Johnstone, R. (2010). *Programa de Educación Bilingüe en España: Informe de evaluación*. British Council: España.

Centro Virtual Cervantes (2015). *Hipótesis del filtro afectivo* [en línea]. [Consulta: 23 de Mayo de 2015]. Disponible en:

http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/hipotesisfiltro.htm

Hall, K. (1995). *Co-assessment: participation of the students with staff in the assessment process. A report of work in progress*. 2nd European Electronic Conference on Assessment and Evaluation.

Lorenzo, F. Trujillo, F. & Vez, M.J. (2011). *Educación Bilingüe. Integración de contenidos y segundas lenguas*. Madrid: Editorial Síntesis.

D'Angelo, L. (2011). *El perfil de profesor de disciplina en el marco de la metodología CLIL*. Tesis Doctoral, dirigida por los doctores Enrique García Pascual y Marco Dallari. Universidad de Zaragoza (España).

APÉNDICES

LESSON PLAN

Have a look inside your body	Aims	Activities	Assessment
<p>Session 1: “The respiratory system”</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Name the different parts that form the respiratory system. - Know the different parts that form the respiratory system. - Distinguish in a drawing or picture each one of the parts that constitute the respiratory system. - Write the name of the parts of the respiratory system correctly. - Build a scheme or mockup of the respiratory system. - Create a model of the respiratory system using materials that become to the students’ daily lives. - Recognize and producing sounds in the L2. - Be active in the development of the different activities and cooperating with their classmates in the group activities. 	<p>Presentation/Warm up stage</p> <p><u>Activity 1:</u> “The respiratory system”</p> <p><u>Activity 2:</u> “Let’s see what can you remember”</p> <p><u>Activity 3:</u> “Breathing race”</p> <p>Practice stage</p> <p><u>Activity 4:</u> “A mockup of my lungs”</p>	<p>Students will be able to:</p> <p>Name the different parts that form the respiratory system.</p> <p>Distinguish in a drawing or picture each one of the parts that constitute the respiratory system.</p> <p>Write the name of the parts of the respiratory system correctly.</p> <p>Build a scheme or mockup of the respiratory system.</p>
<p>Time: 180 minutes</p>	<p>Communication:</p> <p><u>Language of learning:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Key words related to the parts of the respiratory system: <i>nose, mouth, trachea, lungs, bronchial tubes, bronchioles, alveoli.</i> <p><u>Language for learning:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Understand simple instructions like <i>listen, complete, match, answer, label, glue...</i> ▪ Know how to interact with other students in a group work activity. ▪ Know how to ask for repetition or an explanation using expressions as <i>Can you repeat?, What does it means?, It means that...</i> ▪ Record, predict and learn new words that emerge during the lesson. <p><u>Language through learning:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Provide positive feedback. ▪ Invite the student to spell some words <i>Can you spell...?</i> ▪ Encourage the students to ask for the meaning unknown words using structures as <i>What does it mean? What is the meaning of...?</i> ▪ Provide positive feedback according to the use that students make of some expressions. 	<p><u>Activity 5:</u> “Science lab”</p> <hr/> <p>Timing distribution between the activities:</p> <p>Activities 1, 2 & 3 → 60min.</p> <p>Activity 4 → 60 min.</p> <p>Activity 5 → 60min.</p>	<p>Create a model of the respiratory system using materials that become to the students’ daily lives.</p> <p>Recognize and producing sounds in the L2.</p> <p>Participation and interest:</p> <p>Show interest in the realization of the activities.</p> <p>Participate actively in the development of the class.</p> <p>Techniques and instruments:</p> <p>Observation: rating scales (daily work, interest, participation, group work...).</p> <p>Co-evaluation.</p>

✚ PRESENTATION/WARM UP STAGE

Activity 1: “The respiratory system”

- Timing: 25 minutes.
- Classroom management: Whole class.
- Type of activity: Introduction/Motivation.
- Aims:
 - Introduce the topic of the session in a funny and motivating way.
 - Present the different parts that make up the respiratory system.
- Contents:
 - Main parts of respiratory system: nose, mouth, trachea (windpipe), lungs, alveoli, bronchial tubes, bronchioles, diaphragm.
- Description:
 - Introduction of the topic with a mannequin of the human body (dialogue between the teacher and the students: asking questions). Exercise used to check the previous knowledge about the topic.
 - Video about the respiratory system: “*Respiratory System for Kids*” (the teacher will stop the video and comment the appropriate aspects about it).
 - Exercise about the video (online test on the interactive whiteboard).
 - Game with flashcards (speed game carried out by two students each round).
- Materials:
 - Video “*Respiratory system for kids*”: <https://www.youtube.com/watch?v=D6jmsxEcexY> (not all the video, until minute 5:35)
 - Test online about the video: <http://www.makemegenius.com/gk-activities-kids/quiz-or-questions/respiratory-system-quiz>
 - Computer.
 - Interactive whiteboard.
 - Set of flashcards (Annex 1).

Activity 2: “Let’s see what can you remember”

- Timing: 15 minutes.
- Classroom management: Individually.
- Type of activity: Routine.
- Aims:
 - Know the different parts that form the respiratory system.
 - Situate in a drawing or picture each one of the parts that constitute the respiratory system correctly.
- Contents:
 - Main parts of respiratory system: nose, mouth, trachea (windpipe), lungs, alveoli, bronchial tubes, bronchioles, diaphragm.

- Description:
 - Elicitation of the prior knowledge.
 - Worksheet (scheme of the respiratory system): write the names of the parts that form the respiratory system.
 - Worksheet (answering questions).
- Materials:
 - Worksheet (drawing of the respiratory system).
 - Worksheet (questions).
 - Blackboard.
 - Writing materials.

Activity 3: “Breathing race”

- Timing: 20 minutes.
- Classroom management: Small groups (three students each group).
- Type of activity: Consolidation/Motivation.
- Aims:
 - Associate the name of each part of the respiratory system with the place where it is located in the body.
 - Motivate the students towards the topic.
 - Improve the group work.
- Contents:
 - Main parts of respiratory: nose, mouth, trachea (windpipe), lungs, alveoli, bronchial tubes, bronchioles, diaphragm.
- Description:
 - Team game: Before starting with the activity, the teacher will form two teams of three students each one. One of the students should hang on his/her neck the cardboard (it will have to small holes and a tiny rope), in such a way that the cardboard can be situated over the students’ chest, simulating a vision of the inner parts of the body. The teacher should also attach on the back of the cards a piece of adhesive strip, leaving the cards on the table. Once it has been prepared, the teacher will give an order and the two groups will start to paste the cards on the correct places.
- Materials:
 - Two big cardboards with a scheme of the respiratory system drawing on them.
 - Two sets of cards with the names of the different parts of the respiratory system.
 - Adhesive strip.

PRACTICE STAGE

Activity 4: “A mockup of my lungs”

- Timing: 60 minutes.
- Classroom management: Pair work.
- Type of activity: Routine/Consolidation.
- Aims:
 - Know the different parts that form the respiratory system.
 - Situate in a drawing or picture each one of the parts that constitute the respiratory system correctly.
 - Build, making use of different materials, a scheme or mockup of the respiratory system.
 - Develop the students’ imagination and creativity.
 - Improve the team work.
 - Acquire abilities to recognize the worth of the work done and assess it.
- Contents:
 - Main parts of respiratory system: nose, mouth, trachea (windpipe), lungs, alveoli, bronchial tubes, bronchioles, diaphragm.
 - Functioning of respiratory system: the air enters in our body...; trachea carries air...
 - Materials: straws, cotton, glue...
- Description:
 - Create a realistic scheme or mockup of the respiratory system.
 - Complete the following paragraph about the pathway that the air follows when enters in our body (the teacher should delete some key words that the students should complete –now individually-):

The air enters in our body for the nose or the mouth and arrives in the trachea. This long tube carries air towards the lungs. The trachea divides into two bronchial tubes – one leads the air to the left lung and the other to the right one -. Within the lung the bronchial tubes divide into smaller tubes that are called bronchioles. The bronchioles end in small sacs called alveoli. This is where the gas exchange takes place.
 - Once all this work has been done, the students will present the final result to the entire class. Then, taking into account some items given by the teacher, the work will be assessed by both teacher and each one of the groups.
- Materials:
 - Model of the work.
 - Writing materials.
 - Crayons.
 - Pink cotton.
 - A packet of straws.
 - Piece of cardboard.
 - Glue.

Activity 5: “Science lab”

- Timing: 60 minutes.
- Classroom management: Individually.
- Type of activity: Consolidation.
- Aims:
 - Create a model of the respiratory system (trachea-lungs-diaphragm).
 - Observe what happens in the human body when the processes of breathe in and breathe out take place.
 - Improve the students’ abilities in English, Science and Art in a single project.
- Contents:
 - Main parts of respiratory system: nose, mouth, trachea (windpipe), lungs, alveoli, bronchial tubes, bronchioles, diaphragm.
 - Functioning of respiratory system: breathe in and breathe out.
 - How to breathe: breathe slowly, quickly, deeply...
 - Materials: balloons, straw, clay...
- Description:
 - Action dictation with commands about breathing: *breathe slowly, breathe quickly, breathe deeply...*
 - Worksheet: crossword (in couples).
 - Create a model of the respiratory system. Steps:
 1. *Take the straws and bend the ends to form an angle.*
 2. *Stretch out the balloons and attach them to the end of the straws with adhesive tape.*
 3. *Place the straws back to back to form a “Y” shape.*
 4. *Tape the straws together.*
 5. *Place a big ball of clay towards the ends of the straws, leaving the holes open.*
 6. *Cut the bottom of the bottle and place one of the balloons over it.*
 7. *Carefully place the straws into the bottle and secure the clay around the opening of the bottle.*
 - Analyze the functioning.
- Materials (for one model):
 - 1’5/2l bottle of water.
 - Adhesive tape.
 - 3 balloons.
 - 2 straws.
 - Modeling clay.
 - Worksheet:
Crossword.
 - Images to guide the process.
 - Computer.
 - Interactive whiteboard.

Have a look inside your body	Aims	Activities	Assessment
<p>Session 2: “The digestive system”</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Name the different parts that form the digestive system. - Know the different parts that form the digestive system - Distinguish in a drawing or picture each one of the parts that constitute the digestive system. - Write the name of the parts of the digestive system correctly. - Build a scheme or mockup of the digestive system. - Create a model of the digestive system (or a specific part of it) using materials that become to the students’ daily lives. - Develop an experiment following the instructions of the teacher. - Describe the processes of mechanical and chemical digestion. - Recognize and producing sounds in the L2. - Be active in the development of the different activities and cooperating with their classmates in the group activities. 	<p>Presentation/Warm up stage</p> <p><u>Activity 1:</u> “The digestive system”</p> <p><u>Activity 2:</u> “Digestion race”</p> <p><u>Activity 3:</u> “Checking our memory”</p> <p><u>Activity 4:</u> “Indigestion”</p> <p>Practice stage</p> <p><u>Activity 4:</u> “The mechanical and the chemical digestion”</p>	<p>Students will be able to:</p> <p>Name the different parts that form the digestive system.</p> <p>Distinguish in a drawing or picture each one of the parts that constitute the digestive system.</p> <p>Write the name of the parts of the digestive system correctly.</p> <p>Build a scheme or mockup of the digestive system.</p> <p>Create a model of the digestive system (or a specific part of it) using materials that become to the students’ daily lives.</p>
<p>Time: 180 minutes</p>	<p>Communication:</p> <p><u>Language of learning:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Key words related to the parts of the respiratory system: <i>mouth, esophagus (food pipe), stomach, small intestine, large intestine...</i> <p><u>Language for learning:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Understand simple instructions like <i>listen, complete, match, answer, label, glue...</i> ▪ Know how to interact with other students in a group work activity. ▪ Know how to ask for repetition or an explanation using expressions as <i>Can you repeat?, What does it means?, It means that...</i> ▪ Record, predict and learn new words that emerge during the lesson. <p><u>Language through learning:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Provide positive feedback. ▪ Invite the student to spell some words <i>Can you spell...?</i> ▪ Encourage the students to ask for the meaning unknown words using structures as <i>What does it mean? What is the meaning of...?</i> ▪ Provide positive feedback according to the use that students make of some expressions. 	<p><u>Activity 5:</u> “Just build a body”</p> <hr/> <p>Timing distribution between the activities:</p> <p>Activities 1, 2, 3 & 4 → 60min.</p> <p>Activity 5 → 60 min.</p> <p>Activity 6 → 60min.</p>	<p>Develop an experiment following the instructions of the teacher.</p> <p>Describe the processes of mechanical and chemical digestion.</p> <p>Recognize and producing sounds in the L2.</p> <p>Participation and interest:</p> <p>Show interest in the realization of the activities.</p> <p>Participate actively in the development of the class.</p> <p>Techniques and instruments:</p> <p>Observation: rating scales (daily work, interest, participation, group work...).</p> <p>Co-evaluation.</p>

Activity 1: “The digestive system”

- Timing: 25 minutes.
- Classroom management: Whole class.
- Type of activity: Introduction/Motivation
- Aims:
 - Introduce the topic of the session in a funny and motivating way.
 - Present the different parts that make up the respiratory system
- Contents:
 - Main parts of digestive system: mouth, esophagus (food pipe), stomach, small intestine, large intestine, rectum, anus.
- Description:
 - Introduction of the topic with a mannequin of the human body (dialogue between the teacher and the students: asking questions).
 - Video about the digestive system: “*Digestive System – Human body for kids – How body works*” (the teacher will stop the video and comment the appropriate aspects about it).
 - Exercise about the video (online test on the interactive whiteboard).
 - Game with flashcards.
- Materials:
 - Video “*Digestive System – Human body for kids – How body works*”: <https://www.youtube.com/watch?v=eKaBQrFdNtw> (not all the video, until minute 5:00)
 - Test online about the video: <http://www.makemegenius.com/gk-activities-kids/quiz-or-questions/digestive-system-quiz--questions>
 - Computer.
 - Interactive whiteboard.
 - Set of flashcards.

Activity 2: “Digestion race”

- Timing: 15 minutes.
- Classroom management: Pair work.
- Type of activity: Routine/Motivation.
- Aims:
 - Know the different parts that form the digestive system.
 - Name each one of the parts that form the digestive system watching its picture.
 - Complete a puzzle of the digestive system using pictures of its parts.
- Contents:
 - Main parts of digestive system: mouth, esophagus (food pipe), stomach, small intestine, large intestine, rectum, anus.
- Description:
 - Speed game with flashcards: make a kind of puzzle of the digestive system.

- Materials:
 - Two sets of flashcards.
 - A desk.
 - Candies.
 - Set of flashcards.

Activity 3: “Checking our memory”

- Timing: 10 minutes.
- Classroom management: Individually.
- Type of activity: Routine.
- Aims:
 - Know the different parts that form the digestive system.
 - Situate in a drawing or picture each one of the parts that constitute the digestive system correctly.
- Contents:
 - Main parts of digestive system: mouth, esophagus (food pipe), stomach, small intestine, large intestine, rectum, anus.
- Description:
 - Worksheet: write the words on the correct place. The exercise will be corrected in common.
- Materials:
 - Worksheet about the digestive system.
 - Notebook.
 - Writing materials.
 - Blackboard.

Activity 4: “Indigestion”

- Timing: 10 minutes.
- Classroom management: Small groups (three students each group).
- Type of activity: Consolidation/Motivation.
- Aims:
 - Associate the name of each part of the digestive system with the place where it is located in the body.
 - Motivate the students towards the topic.
 - Improve the group work.
- Contents:
 - Main parts of digestive system: mouth, esophagus (food pipe), stomach, small intestine, large intestine, rectum, anus.
- Description:
 - Team game: Before starting with the activity, the teacher will form two teams of three students each one. One of the students should hang on his/her neck the cardboard (it will have to small holes and a tiny rope), in such a way that the cardboard can be situated over the

students' chest, simulating a vision of the inner parts of the body. The teacher should also attach on the back of the cards a piece of adhesive strip, leaving the cards on the table. Once it has been prepared, the teacher will give an order and the two groups will start to paste the cards on the correct places.

- Materials:
 - Two big cardboards with a scheme of the digestive system drawing on them.
 - Two sets of cards with the names of the different parts of the respiratory system.
 - Adhesive strip.

PRACTICE STAGE

Activity 5: “The mechanical and the chemical digestion”

- Timing: 60 minutes.
- Classroom management: Pair work.
- Type of activity: Motivation/Routine.
- Aims:
 - Follow simple commands and instructions to carry out an experiment.
 - Know the processes of mechanical and chemical digestion.
 - Describe the two previous processes using their own words.
- Contents:
 - Processes in which digestion is divided: mechanical and chemical.
 - Main parts of digestive system: mouth, esophagus (food pipe), stomach, small intestine, large intestine, rectum, anus.
 - Verbs related to the digestion process: *chew, grind, melt...*
 - Vocabulary related to the digestion process: *food, teeth, gastric juices, food waste...*
- Description:
 - Experiment about the digestion process and the steps in which this process is developed.
 - The process is the following one:
 1. The teacher will divide the class in groups of two students, giving a bag to each group.
 2. Later the teacher will give a piece of bread to each group, asking them what happens with the food when it enters in our mouth. The ideas of the students will be guided by the teacher until arrive in the concept of mechanical digestion (the teeth break the food in small pieces; verbs like chew or grind can be introduced, in fact the second one appeared in the previous class).
 3. Now the students will proceed to break the bread in small pieces and will introduce them in the bag. The teacher will ask them *Where is the food now? What does the food in the bag represent? What is going to happen now?* This question should

guide to the concept of gastric juices and how they help to the digestion process. Concepts as *melt the food* or *food as a kind of paste* that appeared during the previous class will be chased.

4. Once the students have understood that, the teacher will pour some soda water in the bag, inviting the students to close the bag and squeeze the content. The teacher will use questions as *What does the soda water represent? What does the content inside the bag represent?...*
5. At this moment, the teacher will ask the students about what is the following step of the digestion process: *Where does the food go after the stomach? What happens now?* The teacher will try that the concepts of *small intestine*, *nutrients* or *absorbed* appear. The teacher will lead the students to the following idea: *in the small intestine the nutrients are absorbed by the body*.
6. Then, the teacher will invite the students to make a small hole on the bag, draining the liquid. The teacher will ask the students: *What does the content of the glass represent? What does the content of the bag represent? What is the following step*
7. The students will answer the questions which will allow them to arrive in the concepts of *large intestine*, *food waste*, *rectum* or *anus*. The students will know now that the content in the bag is the food waste, and that it goes out of the body through anus. The students could now throw the waste food (bag with the remaining bread) to the dustbin.
8. Now the teacher will review all the process making a simple scheme on the blackboard, asking questions to the students, in such a way that the scheme will be made by all the students together guided by the teacher.
9. Finally the teacher will give them a worksheet in which they have to write all the steps of the digestion process and make a drawing according to each one of the steps in which the experiment has been divided. (The students can do it as homework).

➤ Materials:

- Guide of the experiment.
- Worksheet about the experiment.
- Computer.
- Interactive whiteboard.
- Materials for the experiment:
 - Soda water.
 - Small plastic bags.
 - Bread.
 - Plastic glasses.

Activity 6: “A digestive system with clay”

- Timing: 60 minutes.
- Classroom management: Small groups (three students each group).
- Type of activity: Consolidation/Motivation.

- Aims:
 - Build a mockup of the digestive system using clay.
 - Know all the parts that form the digestive system.
 - Improve the group work.
 - Develop the capacities related to Science, English and Art.
- Contents:
 - Main parts of digestive system: mouth, esophagus (food pipe), stomach, small intestine, large intestine, rectum, anus.
- Description:
 - Create a mockup of the digestive system using clay. Steps:
 1. Draw on the blackboard the outline of a human body and all the organs that form the digestive system.
 2. Create the different organs using clay.
 3. Paste the organs made with clay over the drawings of the organs.
 4. Label each one of the organs (post-it can be used to label).
 - After that, each group will show and explain the work carried out in front of the class.
- Materials:
 - Six pieces of cardboard.
 - Clay.
 - Post-it.
 - Writing materials.
 - Picture to use as model.
 - Computer.
 - Interactive whiteboard.