



Universidad de Valladolid

TRABAJO DE FIN DE GRADO: UN VIAJE POR EL UNIVERSO BILINGÜE

Autora: Claudia M^a Martínez Jacas

Tutora: Profesora Concha Sastre Colino

RESUMEN

Este es un trabajo sobre el bilingüismo y su implantación en las aulas de Educación Primaria. Para abordar este tema he realizado un análisis de cómo las personas adquieren las distintas lenguas en la niñez. De esta forma, una vez conocida esta información, he podido profundizar más sobre el concepto principal del trabajo. Para llevar a cabo el diseño de la intervención en los centros educativos he tomado como referencia el Programa para la Educación Bilingüe: Convenio MECD¹ – British Council, además de la metodología AICLE² para la enseñanza bilingüe.

PALABRAS CLAVE

Bilingüismo / Enseñanza Bilingüe / Bilingüismo sucesivo / Bilingüismo simultáneo / PEB / Convenio MECD – British Council / Competencia intercultural / AICLE

ABSTRACT

This research project is about bilingualism and its implementation in Primary Education classrooms. To deal with this subject, I have carried out a careful analysis of how people acquire different languages in childhood. In this way, once I have gathered this information, I have been able to do an in-depth research on the main concept of this project. To follow the design for the intervention at school, I have taken as a reference the Program for Bilingual Education: Convenio MECD - British Council, in addition to the methodology CLIL for the teaching of bilingualism.

KEY WORDS

Bilingualism / Bilingual education / Simultaneous bilingualism / Successive bilingualism / PBE / Agreement MECD – British Council / Intercultural competence / CLIL

¹ MECD – Ministerio de Educación, Cultura y Deporte

² AICLE – Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras

I N D I C E

| | |
|--|----|
| Introducción | 5 |
| Objetivos | 6 |
| Justificación | 8 |
| <u>Capítulo 1.</u> El bilingüismo y la implantación de programas bilingües en nuestro país ... | 9 |
| 1. La adquisición del lenguaje | 9 |
| 1.1. Adquisición de distintas lenguas en la niñez | 10 |
| 1.2. Adquisición de la segunda lengua | 12 |
| 2. El bilingüismo | 18 |
| 2.1. Ventajas del bilingüismo | 21 |
| 3. El bilingüismo en las escuelas | 23 |
| 3.1. Programa “Secciones Bilingües” | 23 |
| 3.2. PEB – Programa para la Educación Bilingüe | 24 |
| 4. British Council | 25 |
| 4.1. ¿Qué es British Council? | 25 |
| 4.2. British Council en España | 26 |
| 4.3. Convenio MECD – British Council | 27 |
| <u>Capítulo 2.</u> Metodología “CLIL” para trabajar la educación o enseñanza bilingüe | 32 |
| 1. ¿Qué es CLIL? | 32 |
| 1.1. Beneficios de CLIL/AICLE | 35 |
| 2. Características de CLIL/AICLE | 38 |
| 2.1. Aprendizaje y uso del lenguaje | 39 |
| 2.2. Principios de la metodología CLIL | 41 |
| 3. Modelo de intervención siguiendo la metodología CLIL | 42 |
| <u>Capítulo 3.</u> Propuesta de intervención para Educación Primaria | 46 |
| 1. Contextualización | 47 |
| 2. Recopilación de la información | 48 |

| | |
|--|----|
| 3. Puesta en práctica y aplicación de la información | 50 |
| 4. ‘Final Task’ | 52 |
| 5. Evaluación | 55 |
| Conclusión | 57 |
| Referencias bibliográficas | 58 |
| Apéndices | 60 |

INTRODUCCIÓN

Este Trabajo de Fin de Grado, gira en torno a un proyecto final que tiene el objetivo de trabajar la enseñanza bilingüe en las aulas de Educación Primaria siguiendo el Programa para la Educación Bilingüe Convenio MECD – British Council. El proyecto que he querido diseñar está dirigido a alumnos del CEIP³ Miguel Delibes de Valladolid, lugar donde he realizado mi práctica docente.

El trabajo se compone de 3 capítulos. En el primero se desarrolla el tema relacionado con el bilingüismo y cómo se aplica en los centros educativos. De esta manera, es necesario comenzar explicando cómo las personas adquieren el lenguaje en la niñez y cómo adquieren la lengua extranjera, para que, después, pueda profundizar más en el concepto de bilingüismo. Una vez definidos estos aspectos, he querido exponer cómo se aplica el bilingüismo en las escuelas de nuestro país a través del Programa para la Educación Bilingüe: Convenio MECD – British Council.

El segundo capítulo trata del enfoque metodológico de Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras (AICLE), la metodología utilizada para mi intervención en Educación Primaria según el programa bilingüe del que trata el trabajo. De esta forma, pretendo abordar, entre otras cosas, los beneficios y peculiaridades que caracterizan este enfoque y cómo se hace uso de él en los colegios bilingües.

Y, en el último capítulo, he querido poner en práctica el marco teórico expuesto en los capítulos anteriores a través del diseño de una Unidad Didáctica dirigida a alumnos y alumnas del primer curso de Educación Primaria en el centro Miguel Delibes. Se trata del desarrollo de un tema de Ciencias Sociales en la lengua extranjera (inglés) siguiendo el programa Convenio MECD – British Council por el que este colegio se rige. El tema que se desarrolla es “The Sun and the Moon” y en él se exponen todos los contenidos relacionados con el Universo dirigidos al primer curso de Educación Primaria.

Este proyecto no se ha podido llevar a cabo debido a la situación de alarma sanitaria por la que ha pasado el país en estos últimos meses. Sin embargo, he diseñado la Unidad Didáctica en función de las características y necesidades de los alumnos de 1º de Primaria del colegio donde realicé el *Practicum II*, con el objetivo de que, en un futuro, pueda poner en práctica esta intervención.

³ CEIP – Centro de Educación Infantil y Primaria

OBJETIVOS

OBJETIVOS GENERALES DEL TÍTULO DE GRADO DE MAESTRO/A EN EDUCACIÓN PRIMARIA.

1. Conocer las áreas curriculares de la Educación Primaria, la relación interdisciplinar entre ellas, los criterios de evaluación y el cuerpo de conocimientos didácticos en torno a los procedimientos de enseñanza y aprendizaje respectivos.
2. Diseñar, planificar y evaluar procesos de enseñanza-aprendizaje, tanto individualmente como en colaboración con otros docentes profesionales del centro.
3. Diseñar, planificar, adaptar y evaluar procesos de enseñanza-aprendizaje para el alumnado con necesidades educativas específicas.
4. Abordar con eficacia situaciones de aprendizaje de lenguas en contextos multiculturales y plurilingües.
5. Diseñar y regular espacios de aprendizaje en contextos de diversidad y que atiendan a la igualdad de género, a la equidad y al respeto a los derechos humanos que conformen los valores de la formación ciudadana.
6. Estimular y valorar el esfuerzo, la constancia y la disciplina personal de los estudiantes.
7. Conocer la organización de los colegios de educación primaria y la diversidad de acciones que comprende su funcionamiento. Desempeñar las funciones de tutoría y de orientación con los estudiantes y sus familias.
8. Valorar la responsabilidad individual y colectiva en la consecución de un futuro sostenible.
9. Reflexionar sobre las prácticas de aula para innovar y mejorar la labor docente. Adquirir hábitos y destrezas para el aprendizaje autónomo y cooperativo.
10. Comprender la función, las posibilidades y los límites de la educación en la sociedad actual y las competencias fundamentales que afectan a los colegios de educación privada.

OBJETIVOS DEL TRABAJO DE FIN DE GRADO

1. Dar a conocer el concepto de bilingüismo y otros conceptos relacionados aplicados a la adquisición de las diferentes lenguas en la niñez.
2. Dar a conocer los programas bilingües implantados en nuestro país para tratar la enseñanza bilingüe.
3. Indagar sobre el Programa para la Educación Bilingüe Convenio MECD – British Council. Saber cómo se implanta este programa en las aulas de Educación Primaria.
4. Conocer la metodología de Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras (AICLE) o en inglés “Content and Language Integrated Learning” (CLIL).
5. Diseñar una propuesta de intervención para implantar en un colegio que se rige por el Convenio MECD – British Council.
6. Aplicar la metodología AICLE/CLIL a la propuesta de intervención en el aula de Educación Primaria.

JUSTIFICACIÓN

El tema principal de este trabajo es el Programa para la Educación Bilingüe Convenio MECD – British Council. Decidí escoger este tema ya que, en primer lugar, elegí realizar mi práctica docente en un colegio que lo tiene implantado. Para mí suponía un nuevo reto, no solo porque se trata de dar clases en un colegio bilingüe, sino porque también era la primera vez que realizaba prácticas en Educación Primaria, ya que yo obtuve el grado de Educación Infantil y nunca había tratado con alumnos mayores de 6 años.

Por otra parte, tras haber conocido este Programa bilingüe de forma teórica en una de las asignaturas de la Universidad de Valladolid, me llamó la atención y quise saber más sobre este Programa. Una recabada la información correspondiente, me decidí a escoger el colegio Miguel Delibes para realizar las prácticas y poder indagar más sobre ello. Se trata de un programa en el que apenas se utilizan libros para transmitir conocimientos y se enseña la lengua extranjera a través de contenidos teóricos de forma natural, sin necesidad de transmitir estructuras gramaticales, ni llevar acabo una enseñanza tradicional. El principal objetivo es que los alumnos y alumnas adquieran la lengua extranjera de la misma manera que adquieren la lengua materna. Y, es por estos motivos, por lo que principalmente escogí este tema para la realización del Trabajo de Fin de Grado.

Una vez realizadas las prácticas y después de haber conocido cómo funciona el colegio según este programa, he llegado a la conclusión de que se trata de una forma de enseñanza innovadora a través de la cual los alumnos se sienten motivados y dispuestos a aprender.

CAPÍTULO 1. EL BILINGÜISMO Y LA IMPLANTACIÓN DE PROGRAMAS BILINGÜES EN LOS CENTROS DE NUESTRO PAÍS.

En este primer capítulo intento abordar los conceptos que quiero trabajar a lo largo de este proyecto. Ya que el tema principal de mi trabajo es la adquisición de una segunda lengua y su implantación en los centros educativos, considero necesario saber cómo las personas adquieren el lenguaje materno desde pequeños para después conocer cómo adquieren la lengua extranjera. Una vez aclarado este aspecto, continúo con el concepto de bilingüismo y otros conceptos relacionados con el mismo para finalmente ver la implantación del bilingüismo en las escuelas de nuestro país, y más concretamente centrándome en el Programa de Educación Bilingüe “Convenio MECD-British Council”.

1. LA ADQUISICIÓN DEL LENGUAJE.

De acuerdo con Martín Bravo y Navarro Guzmán (Coords.) (2011), en *Psicología del desarrollo para docentes*, los niños adquieren el lenguaje con una velocidad y rapidez increíbles. Ya con menos de 2 años poseen muchos de los elementos básicos del habla. Hay niños bilingües o multilingües capaces de adaptar sus producciones a la lengua de su interlocutor desde muy pequeños. Cuando alcanzan los 3 o 4 años ya dominan los aspectos básicos de la lengua y terminan de completar este desarrollo con elementos más complejos al alcanzar la adolescencia.

Esta rapidez con la que los niños adquieren la lengua se produce sin la necesidad de recibir una enseñanza explícita de la misma. Simplemente, a los niños se les ofrecen ciertas “herramientas” y un modelo por parte de los adultos que es primordial para que el niño adquiera la lengua.

Es importante saber, cómo los niños adquieren tanto la lengua materna como las lenguas extranjeras. Para empezar con esta cuestión debemos saber que los niños, de forma innata, hacen una diferenciación entre señales acústicas puramente lingüísticas y entre todas las demás señales, ya que ellos oyen de la

misma manera diferentes ruidos y sonidos del entorno. Investigadores como Siqueland, Vigorito, Jusexyk y Eimas (1971) demostraron el hecho de que los bebés eran capaces de discriminar entre los diferentes sonidos del habla y de categorizarlos de la misma forma que hacen los adultos.

Por otra parte, Dupoux y Mehler (1990) concluyeron que, hasta los 6 meses tras el nacimiento, los bebés son capaces de distinguir cualquier sonido del habla humana sea de la lengua que sea. Es en torno a los 7 o 10 meses cuando van perdiendo esta discriminación propia y comienzan a percibir los sonidos propios de su lengua materna, y perdiendo, por lo tanto, esas habilidades que le permitían distinguir los sonidos de otras lenguas. Esto ocurre cuando los estímulos que le llegan al bebé se centran en un único idioma, que suele ser el materno. En este punto, el niño comienza a discriminar solo los contrastes fonológicos propios de esa lengua, perdiendo así, habilidad de percepción de otras lenguas.

1.1. Adquisición de distintas lenguas en la niñez.

Tal y como he señalado anteriormente, un niño pequeño puede discriminar entre diferentes idiomas hasta aproximadamente los 6 meses de vida. De manera que son capaces de distinguir dos idiomas diferentes además de la lengua materna tal y como señalan estudios de investigadores como Nazi, Mehler y Bertoncini (1998) en el libro *Psicología del desarrollo para docentes*. Esto se ha demostrado a través de ciertas pruebas hechas a bebés antes de los 6 meses llamadas “técnicas de filtrado”. Estas pruebas consisten básicamente en poner unas grabaciones a los bebés tanto en la lengua materna como en otras lenguas para observar cómo reaccionan ante ellas. Los resultados obtenidos, muestran que los niños siendo tan pequeños, no distinguen los aspectos fonéticos de cada idioma, pero sí discriminan la información prosódica, es decir, la entonación, el ritmo, los tonos... Teniendo en cuenta este factor del habla, los niños podrían ser “políglotas en potencia” hasta alrededor de los 6 meses.

Lo más normal, es que los niños de un lugar o país concretos hablen el idioma de ese lugar siempre que sea también la lengua materna de sus padres. De esta manera, están recibiendo estímulos de una sola lengua, eliminando sus habilidades para discriminar diferentes idiomas. Hoy en

día nos vamos encontrando con un número cada vez mayor de niños y niñas inmersos en entornos bilingües por circunstancias familiares diversas ya sean sociales, culturales o económicas. Estos entornos a los que se exponen pueden ayudar a favorecer su desarrollo. Todo esto puede variar enormemente dependiendo del contexto en que se encuentre cada uno. De esta manera, podemos hablar de dos categorías cuando nos referimos a la adquisición de dos lenguas. Por un lado, el Bilingüismo Simultáneo que se trata de aprender dos o más lenguas a la vez. Por ejemplo, un niño que tiene padres de diferentes nacionalidades aprende los dos idiomas en los que le hablan sus padres al mismo tiempo. Y, por otro lado, el Bilingüismo Sucesivo que contempla el aprendizaje de dos lenguas de forma sucesiva. Por ejemplo, un niño que habla un idioma con sus padres, y otro idioma diferente cuando va al colegio. Quizás el primero, Bilingüismo Simultáneo, se desarrolle con mayor facilidad por parte del niño, pero si el niño está suficientemente dispuesto a adquirir el segundo idioma, lo sabrá utilizar en cualquier contexto sin ninguna dificultad. Aun teniendo toda esta información, debo aclarar que ser completamente bilingüe no es una tarea fácil de alcanzar.

Ahora bien, nos encontramos hoy con un debate acerca de si es positivo o no estimular a los niños y niñas para ser bilingües. Por un lado, en algunos contextos sociales se considera que no es bueno el aprendizaje simultáneo de dos idiomas. En estos contextos se defiende que es mejor centrarse bien en un solo idioma, ya que aprender dos dificulta y retrasa el aprendizaje, haciendo más lentas ciertas destrezas léxicas como la lectura. Por otra parte, en otros círculos sociales y educativos, se defiende que sí es positivo para los niños y niñas aprender al menos dos lenguas. Además, según ciertas investigaciones (Bates et al., 2001; Mayberry y Nicoladis, 2000), dicho aprendizaje se debe realizar en la etapa infantil ya que, a lo largo de los dos primeros años, las neuronas son capaces de adaptarse a cualquier pronunciación que el niño oiga. De este modo, los niños y niñas desde muy pequeños son capaces de dominar tanto un extenso vocabulario, como dos gramáticas diferentes utilizando el adecuado orden de las palabras, las pausas y los gestos propios de cada lengua.

Todo esto explica la dificultad de pronunciación que tenemos los adultos al aprender un nuevo idioma según recogen Martín Bravo y Navarro Guzmán (Coords.) en *Psicología del desarrollo para docentes*. Esto no quiere decir que los adultos y niños más mayores no puedan aprender otras lenguas, sino que es mayor el esfuerzo que debemos hacer para lograr alcanzar una buena pronunciación y una discriminación fonológica y, aun así, el “acento” de otro idioma, es muy complicado de dominar. Esto se debe a que, a medida que nos vamos haciendo mayores, la corteza cerebral auditiva, va seleccionando ciertos sonidos e ignorando otros (p. 93).

1.2. Adquisición de la Segunda Lengua.

Para poder explicar la adquisición de una segunda lengua, he tomado como referencia el modelo de Stephen Krashen (1981) en *Second Language Acquisition and Second Language Learning*, llamado modelo del monitor. Este lingüista americano realizó ciertas investigaciones y estudios a través de los cuales desarrolló las 5 hipótesis de adquisición de un segundo idioma. A continuación, las explicaré detalladamente para comprender cómo las personas deben adquirir una lengua extranjera de manera adecuada.

1.2.1. Hipótesis de adquisición vs aprendizaje.

Según Krashen (1981) existen dos maneras de “hacer nuestra” una segunda lengua. Una de ellas es la adquisición. Se trata de un proceso subconsciente que se asimila al procedimiento de adquisición de la lengua materna. En este proceso, no te das cuenta de que estás adquiriendo un idioma, por lo tanto, no eres consciente de las reglas de esa lengua, es decir, acumulamos esa información en nuestro cerebro sin darnos cuenta de que lo estamos haciendo. Es una forma natural de desarrollar las destrezas lingüísticas y las competencias comunicativas de la lengua. El proceso de adquisición se centra en la comunicación y requiere mucha práctica para llegar a ser capaces de comunicarnos de una

forma eficiente, por lo que el modelo formal y tradicional de enseñanza no ayuda en este caso.

Por otro lado, hablamos de aprendizaje para referirnos a otro modo de “apropiarnos” de un idioma extranjero. Se trata de un proceso explícito de conocimiento de los estándares de una lengua y se centra en los códigos del aprendizaje de la misma. Un proceso consciente en el que sabemos que nos estamos comunicando en ese idioma y nos centramos en aprender las reglas del mismo. Se trata de transmitir lecciones teóricas estandarizadas por exámenes a través de los cuales puedes tener éxito o no. Este es el proceso por el cual las personas adultas o niños más mayores aprenden un nuevo idioma. En este caso la enseñanza formal sí es válida y funciona con variedad de ejercicios gramaticales en vez de desarrollar las destrezas orales. Por lo tanto, este tipo de enseñanza da principal importancia a la gramática y la técnica que más promueve es el aprendizaje de memoria.

Según postula Krashen (1981), no se puede alcanzar una completa competencia comunicativa a través del aprendizaje, ya que adquirir dicha competencia solo es posible a través de la segunda lengua. Por esta razón, este proceso debe comenzar en la infancia desde que el niño nace hasta la edad de 7 años aproximadamente, es entonces cuando hace el lenguaje “suyo”. En cambio, el aprendizaje comienza a partir de los 7 años y consiste en aprender los conocimientos. En este caso entran en juego el resto de las hipótesis.

1.2.2. Hipótesis del monitor.

Para esta hipótesis, Krashen en el año 1982, en *Principles and Practice in Second Language Acquisition* habla de un “Monitor” que sea guía de la producción de enunciados de los niños, incluso que haga de corrector teniendo que modificarlos si son erróneos. El conocimiento previamente aprendido es lo que llamamos “Monitor”. El “Monitor” busca un equilibrio entre la

precisión y la fluidez a través de la corrección de enunciados erróneos con el fin de estar preparados para comunicarse en una lengua extranjera. Por lo tanto, Krashen (1982) estipula una serie de pasos para lograr esta comunicación:

- 1°. Adquirir los conocimientos.
- 2°. Hacer uso del Monitor (los conocimientos aprendidos que ya tenemos) que está limitado por la precisión y la fluidez que han de estar en equilibrio.
- 3°. Autocorrección.
- 4°. Producción oral y/o escrita adquirida. Ya estamos listos para comunicar.

Estudios de adquisición del lenguaje (Krashen, 1978; Stafford and Covitt, 1978; Kounin and Krashen, 1978) sugieren que un uso óptimo del “Monitor”, es el que realizan aquellos estudiantes que son capaces de hacer un balance entre la autocorrección (precisión) y la fluidez. Sin que el error sea un impedimento en la comunicación. No existe adquisición ni aprendizaje si no hay errores. Yo, como futura maestra, creo que no se deben separar estos conceptos, sino que el papel de los profesores es realmente importante a la hora de corregir dichos errores y debe hacerse con una actitud apropiada de manera que los estudiantes alcancen el objetivo de la autocorrección que llamamos “Monitor”.

1.2.3. Hipótesis del Input.

Para comenzar, debemos saber que el input es todo lo que el alumno oye o lee en el idioma que se quiere alcanzar para después ser capaz de producirlo de manera oral y/o escrita. Es la exposición que tiene la persona a esa lengua. La futura comunicación de los estudiantes dependerá de la exposición que tengan a ese input de manera oral, escrita, visual o una mezcla de las mismas.

Esta teoría dice que el input debe ir más allá del nivel actual del estudiante, pero al mismo tiempo debe ser lo suficientemente comprensible. Por ello Krashen (1982) en *Principles and Practice in Second Language Acquisition*, creó la siguiente fórmula: $i+1$. Donde i es el nivel actual de competencia y la fórmula en sí, $i+1$, es la siguiente etapa de competencia lingüística.

Si el input es muy difícil ($i+2$) el alumno se ve frustrado. Por ejemplo, si un niño no sabe andar, no puedes enseñarle a correr o a bailar. Y si el input es demasiado fácil ($i+0$) el alumno se aburrirá. Por ello, el input perfecto se compone del nivel actual de competencia (i) más 1 ($+1$). El papel del profesor en este caso es crear conexiones entre los conocimientos previos y los nuevos. Por esta razón Krashen (1982) dice que con este método las nuevas estructuras lingüísticas serán adquiridas de un modo continuo y mejor.

Según esta hipótesis, la fluidez no puede ser enseñada, sino que emerge de un modo natural. Por lo tanto, es verdaderamente importante para los estudiantes estar expuestos al mayor input posible.

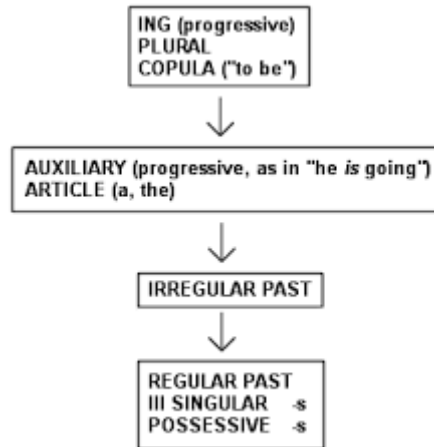
Al principio los niños pasarán por el periodo de silencio en el que recibirán cantidad de input sin producir output. Los profesores han de ir paso a paso dándoles una óptima exposición del idioma que se quiere alcanzar.

1.2.4. Hipótesis del orden natural.

Esta teoría postula que la adquisición del lenguaje ocurre según un orden predecible llamado “orden natural”. De acuerdo con un estudio (Krashen, 1982) sobre la adquisición del lenguaje que encontramos en *Principles and Practice in Second Language Acquisition*, este es el orden que sigue cada persona para adquirir una nueva lengua. El “orden natural” de adquisición no depende de las características de los estudiantes ni tampoco del modo en que una lengua es adquirida; sino que ciertos elementos o estructuras

gramaticales se adquieren antes que otras, cualquiera que sea la dificultad de dicha estructura.

En este estudio Krashen (1982) estableció un orden de algunos ítems de adquisición a la hora de aprender la lengua inglesa:

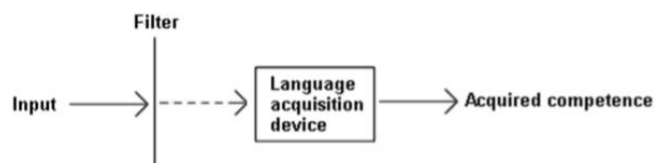


Orden de adquisición del lenguaje, Stephen Krashen (1982)

1.2.5. Hipótesis del Filtro Afectivo.

Por último, Krashen (1982) señala que esta hipótesis del “Filtro Afectivo” se trata de un proceso de enseñanza – aprendizaje. Cuando una persona tiene que aprender un segundo idioma tiene tanto factores internos (motivación, autoestima, ansiedad, interés...) como externos (colegio, cultura...) y ambos pueden influir de forma positiva o negativa en el aprendizaje.

Esta teoría tiene el nombre de “filtro” ya que establece un paralelismo entre la herramienta y el proceso de adquisición de una segunda lengua.



Función del “Filtro Afectivo” en la adquisición del lenguaje,
Principales and Practice in Second Language Acquisition,
Stephen Krashen (1982)

El proceso comienza cuando el niño o niña recibe información (input) por parte del maestro, padres... El filtro bloquea parte de la adquisición del idioma, y la información que llega al cerebro es aquella que se adquiere. Si tenemos un filtro afectivo bajo, triunfaremos en la adquisición de nueva información. Si en cambio tenemos un filtro afectivo alto, fracasaremos ya que la adquisición ha sido mayormente bloqueada por el filtro afectivo.

En este cuadro, podemos ver algunos de los aspectos que están involucrados en el proceso de aprendizaje:

| Bajo filtro - alta eficiencia - adquisición de la segunda lengua | Alto filtro – baja eficiencia – sin adquisición de la segunda lengua |
|---|---|
| Alta motivación | Baja motivación |
| Bajos niveles de ansiedad | Altos niveles de ansiedad |
| Actitud positiva | Actitud negativa |
| Alta creatividad | Baja creatividad |
| Interacción | Sin interacción |

Tabla de comparación según el filtro afectivo de Stephen Krashen (1982)

Para lograr que el filtro afectivo se mantenga bajo, el profesor debe tener una actitud cercana y cálida con los estudiantes, además de ofrecerles trabajos en grupo, evaluación continua (no solo centrarse en un examen), promover la autoevaluación, guiar a los alumnos y alumnas, realizar actividades flexibles, utilizar tópicos que les resulten familiares, fomentar el error como algo positivo, motivarles y, además, hacer una observación individual de sus emociones y sentimientos, no hay que olvidar que son personas individuales diferentes unos de otros.

2. EL BILINGÜISMO.

Además de definir el concepto de “bilingüismo” en sí, es necesario conocer también otros conceptos para comprender mejor todo lo que esta palabra implica.

No existe una definición por excelencia de la palabra “bilingüismo”, aunque a rasgos generales, se podría decir que el bilingüismo es la habilidad de actuar y desenvolverse en al menos dos lenguas. Si buscamos la palabra en la RAE la encontramos definida como el “uso habitual de dos lenguas en una misma región o por una misma persona”.

Como ya he mencionado en el punto anterior, también podemos diferenciar entre dos tipos de bilingüismo tal y como muestra el libro *Psicología del desarrollo para docentes* (Martín Bravo y Navarro Guzmán, 2011, p. 92). El “Bilingüismo Simultáneo” en el que se trata de aprender dos o más lenguas a la vez; y el “Bilingüismo Sucesivo” en el que se trata de aprender dos lenguas de forma sucesiva.

Según la Real Academia Española, “el multilingüismo es la coexistencia de varias lenguas en un mismo país o territorio”. Se trata de la presencia de varios idiomas en un lugar determinado, independientemente de aquellos que los usen. Las personas que están en dicho lugar interaccionan utilizando el mismo idioma.

Cuando hablamos de plurilingüismo nos referimos a la capacidad de los individuos para usar más de una lengua en comunicaciones sociales independientemente del dominio que tengan de ella (Beacco, 2005:19). Este término hace referencia concretamente a la presencia simultánea de dos o más lenguas en la competencia comunicativa de un individuo y a la interrelación que se establece entre ellas.

De acuerdo con Silvia Montrul (2013) en *El bilingüismo en el mundo hispanohablante*, la lengua materna es aquella que se aprende desde la infancia, transmitida por la familia en el hogar. La lengua materna también puede llamarse lengua primera, siempre y cuando exista una segunda y quizá una tercera o más. Por lo tanto, las lenguas primera, segunda o tercera hacen referencia al orden en

la que se adquieren dichas lenguas. Pero también he de aclarar que no siempre la lengua primera coincide con la lengua materna.

Por otra parte, el concepto de lengua primaria o secundaria se refiere al uso y función de esta, es decir, la lengua primaria es la que usa en mayor medida un individuo que habla varias lenguas. Y una lengua secundaria es la que usa el individuo con menor frecuencia que la primaria. De este modo, la lengua primera de un individuo monolingüe es la misma que su lengua primaria, pero como ya he dicho, esto no siempre es así.

Para terminar de definir conceptos, necesitamos saber qué son las “lenguas mayoritarias” y las “lenguas minoritarias”, que, a diferencia de la lengua primaria o la lengua primera, las dos anteriores dependen del estatus político de la lengua. Así, la lingüista Silvia Montrul (2013) en *El bilingüismo en el mundo hispanohablante* señala que “lengua mayoritaria” es aquella que hablan los miembros de un grupo o sociedad mayoritarios. Se caracteriza por ser el idioma oficial de un país o una nación, y por lo tanto de un sistema educativo, de la actividad del gobierno de ese país e incluso de los medios de comunicación. Aunque en un mismo país puede haber otras lenguas como en España el “Catalán”, el “Euskera” o el “Gallego” que también tienen estatus oficial pero aun así no son mayoritarias, sino minoritarias. De modo que, “lengua minoritaria” es aquella hablada por grupos étnicos minoritarios. Por lo general, la “lengua minoritaria” y la “lengua mayoritaria” se diferencian por el número de personas que las usan, pero esto no siempre es así. Por ejemplo, en Perú el Quechua es lengua minoritaria a pesar de que la mayoría de las personas de este país lo hablen. Esto se debe a ciertas razones políticas, sociales y culturales que lo han “minorizado”.

Por último, Silvia Montrul (2013) explica que es necesario entender también el concepto de lengua nativa, que es aquella lengua materna que el individuo conoce y ha adquirido de manera inconsciente y por lo tanto la usa al nivel de un hablante nativo.

Por lo tanto, el término “bilingüismo”, no solo se refiere a la lengua, sino que, junto a este concepto, también van ligados los planos político, social y cultural. Por ello, se determina que hay diversos tipos de personas bilingües

dependiendo de cuál sea su situación social y política y el contexto en el que se desarrolla.

Todos estos conceptos de la lengua los podemos encontrar definidos en el libro *El bilingüismo en el mundo hispanohablante* (Silvia Montrul, 2013). Además, el siguiente ejemplo ayudará a comprender mejor estos conceptos dados y como varían las lenguas dependiendo de la situación de cada individuo.

| | Brian | Carlos |
|---|--|--|
| Perfil | Hijo de angloparlantes nacido en Estados Unidos que aprende español en la universidad. | Hijo de españoles nacido en Estados Unidos que aprendió español en casa y toma clases de español en la universidad |
| Lengua mayoritaria (la oficial hablada en el país) | Inglés | Inglés |
| Lengua minoritaria (la extraoficial hablada en el país) | Español | Español |
| Lengua materna (enseñada en su hogar) | Inglés | Español |
| Lengua primera (la que primero ha aprendido) | Inglés | Español |
| Lengua primaria (la que más usa) | Inglés | Inglés |
| Lengua Segunda (la 2ª que ha aprendido) | Español | Inglés |
| Lengua secundaria (la 2ª que más usa) | Español | Español |
| Lengua nativa (nivel de hablante nativo) | Inglés | Inglés/español |
| Lengua tercera (otra) | Japonés | Portugués |

Ejemplos de dos perfiles bilingües y la relación entre las lenguas, Silvia Montrul (2013),

El bilingüismo en el mundo hispanohablante

Una vez definidos los conceptos anteriores referidos a la adquisición de diferentes lenguas, nos vamos a centrar en aquel del que trata mi trabajo, el “bilingüismo”, que es un fenómeno complejo, natural y muy extendido por todo el mundo. Montrul (2013) nos ofrece información variada acerca del bilingüismo y la persona bilingüe. Bilingüe del latín *bilinguis* se compone de *bi-* que significa “dos” y *-lingüe*, que significa “lengua”. Por esta razón, podríamos decir

coloquialmente que la persona bilingüe es aquella “que habla dos lenguas”. En este libro tratan el bilingüismo como un fenómeno muy complejo que, por lo general, es muy útil para la sociedad y las personas que conforman dicha sociedad. La persona bilingüe conoce dos lenguas, es capaz de mantener los dos sistemas lingüísticos separados cuando está utilizando una de las dos lenguas y, además, puede cambiar de una lengua a otra sin problema y transferir un mismo mensaje de uno de los dos idiomas al otro. También he de señalar, que las personas bilingües tienen una de las dos como lengua principal o primaria y se identifican más con ella. Por otra parte, la persona monolingüe es aquella que solo domina una sola lengua. Y la persona multilingüe domina más de dos lenguas.

De este modo, podemos tener una idea de lo que significa ser bilingüe y lo que este concepto implica, pero como ya he dicho, no hay una definición clara o consensuada de esta palabra.

2.1. Ventajas del bilingüismo.

Como ya hemos visto, el bilingüismo completo es muy difícil de alcanzar. Lo perfecto sería que el niño hablase dos idiomas en la misma medida sin que haya una distinción clara de cuál es el materno y cual el secundario. Un bilingüismo completo se consigue cuando el niño aprende dos idiomas a través de los padres, en el momento en que estos hablan al niño o niña en las dos lenguas diferentes, es decir, a través del “Bilingüismo Simultáneo”. Por lo tanto, es primordial que para aprender dos lenguas haya una exposición doble al lenguaje.

Por otra parte, si no han tenido esta doble exposición a la lengua, por lo general es a los 3 años cuando comienzan a adquirir de forma progresiva otra lengua, es decir ya conocen su lengua materna y se incorpora una nueva. Estos niños tardan alrededor de 1 año en alcanzar en la nueva lengua un dominio parecido al que tienen en la lengua materna. De acuerdo con Martín Bravo y Navarro Guzmán (2009) en *Psicología del desarrollo para docentes* se dan una serie de circunstancias propuestas por Mariscal (2008) para que el bilingüismo sea realmente positivo para el desarrollo psicológico del niño. Por lo tanto, el bilingüismo será positivo si:

- Se logra un nivel de conocimiento suficiente en las dos lenguas porque se ha tenido el contacto e interacción adecuados con cada una.
- Los niños que aprenden la segunda lengua en el colegio adquieren un buen desarrollo de la lengua materna.
- Los antecedentes familiares (culturales, afectivos y sociales) son favorables.
- Hay un buen prestigio social de ambas lenguas. Cuando esta situación no se da, se pueden aplicar estrategias que sirvan para compensar esta situación a través de programas escolares, sociales, etc.
- Los padres, profesores y educadores manifiestan actitudes y expectativas positivas en relación al desarrollo integral del niño (p. 93).

Si se dan estas situaciones planteadas, existen muchos beneficios de diferentes tipos, tal y como ciertos estudios (Marín Bravo y Navarro Guzmán, 2009) sobre el bilingüismo nos muestran:

- Beneficios sociales y profesionales.
- Beneficios cognitivos y lingüísticos ya que los niños y niñas bilingües han demostrado ser mejores en determinadas pruebas de competencia lingüística.
- Los niños y niñas bilingües son menos egocéntricos en la comprensión del lenguaje además de ser más empáticos y sensibles en sus relaciones sociales.
- Suelen estar más motivados, sensibilizados y concienciados ante la diversidad lingüística y cultural.
- Incrementa su capacidad de resolución de problemas.
- Muestran actitudes positivas hacia el aprendizaje de la lengua extranjera.

- Y desarrollan una flexibilidad cognitiva que les permite darse cuenta de que hay más de una forma de entender el mundo (p. 93).

3. EL BILINGÜISMO EN LAS ESCUELAS

Existen dos tipos de colegios cuando hablamos de lenguas extranjeras, el inglés en este caso. Por un lado, están los colegios no bilingües, donde se imparte Lengua Inglesa como asignatura troncal y, por otro lado, los colegios bilingües (“bilingual schools”). Dentro de estos últimos, se puede distinguir entre aquellos que tienen Secciones Bilingües y se rigen por el currículo español ordinario y aquellos con Programas Bilingües que se rigen por un currículo integrado con un convenio existente entre el MECD y el British Council.

Aunque el tema de mi trabajo sean los Programas Bilingües, comenzaré explicando tanto las Secciones Bilingües como los Programas Bilingües para poder ver la diferencia entre los dos.

3.1. Programa: “Secciones Bilingües”

Según información recogida en la página web de la Junta de Castilla y León (<https://www.educa.jcyl.es/es/temas/idiomas-bilinguismo/programas-bilingues-secciones-linguisticas>), este programa fue iniciado en el curso académico 2006-07 y forma parte de la oferta educativa de aquellos centros escolares sostenidos con fondos públicos en los que se autoriza el desarrollo de un Proyecto Educativo Bilingüe "español-lengua extranjera", ya sea en la etapa de Educación Primaria o en la de Educación Secundaria Obligatoria. Las lenguas extranjeras posibles en este programa son: inglés, francés, alemán, italiano o portugués.

En el ámbito de la Sección Bilingüe se imparte docencia de 2 o 3 disciplinas no lingüísticas en la lengua extranjera propia de la sección, observando que el total de horas impartidas en dicha lengua no supere el 50% del horario total del alumnado. Este horario puede ser incrementado hasta 2 horas semanales, tanto en Educación Primaria como en Secundaria, con el fin de destinar un mayor número de períodos a la enseñanza de la disciplina "Lengua Extranjera".

El profesorado que imparte enseñanzas en la Lengua Extranjera de la Sección Bilingüe ha de tener una acreditación en dicha lengua del nivel B2 definido en el "Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación" (MCERL) o de nivel equivalente.

Otros agentes implicados en enseñanza de idiomas son los denominados Auxiliares de Conversación Extranjeros, graduados y estudiantes universitarios en su último año académico de países europeos y extraeuropeos, seleccionados mediante convocatoria anual del MECD para colaborar con el profesorado de los centros públicos en la enseñanza de la lengua extranjera –también de su cultura- y especialmente en el refuerzo de las destrezas orales del alumnado. En Castilla y León desarrollan su actividad hasta 225 Auxiliares De Conversación Extranjeros.

3.2. PEB – Programa para la Educación Bilingüe: “Convenio MECD – British Council”

Tal y como recoge la página web de la Junta de Castilla y León (<https://www.educa.jcyl.es/es/temas/idiomas-bilinguismo/programas-bilingues-secciones-linguisticas>) en su apartado de los colegios con Convenio Británico, este programa fue iniciado en 1996 en el marco del "Convenio de colaboración entre el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte y British Council para la realización de proyectos curriculares integrados y actividades educativas conjuntas". Su objetivo es desarrollar un Programa Bilingüe Español-Inglés desde una etapa temprana, haciendo especial hincapié en la alfabetización de la lengua inglesa, mediante la impartición de un currículo integrado que contempla conjuntamente los planes de estudio español y británico. Este convenio ha sido renovado en 2013.

El programa se desarrolla en centros escolares públicos, se inicia en el segundo ciclo de Educación Infantil y se desarrolla hasta el final de la etapa de Educación Secundaria Obligatoria. Actualmente se imparte en colegios públicos de Educación infantil y Educación Primaria, y en institutos de Enseñanza Secundaria de Castilla y León, así como de otras

nueve comunidades autónomas y de las ciudades autónomas de Ceuta y Melilla. El programa comenzó en el curso académico 1996-97 en Educación Infantil y Educación Primaria, y en 2004-05 en ESO.

Estas enseñanzas se imparten en inglés en el caso de la disciplina "Lengua Extranjera" y de otras 2 áreas o asignaturas no lingüísticas. El horario semanal del alumnado de Educación Secundaria se incrementa en 2 horas, respecto del horario general de la etapa anterior con el fin de destinar un mayor número de horas a la enseñanza de la materia "Lengua Extranjera".

El plan de estudios integrado es impartido, además de por maestros españoles de lengua inglesa y de otras áreas, por profesores colaboradores con experiencia en el sistema educativo anglosajón, denominados Asesores Lingüísticos. Algunos de estos profesores actúan como formadores dentro del propio programa. Los institutos que desarrollan el programa cuentan con una dotación específica de hasta 3 Auxiliares De Conversación Extranjeros.

4. BRITISH COUNCIL

4.1. ¿Qué es British Council?

British Council es la organización internacional del Reino Unido para las relaciones culturales y las oportunidades educativas, tal y como se describe en su propia página web (www.britishcouncil.es). Su objetivo es favorecer el conocimiento entre los habitantes del Reino Unido y otros países, buscando el beneficio de unos y otros creando oportunidades, estableciendo vínculos y generando confianza mutua. Hoy en día, este convenio cuenta con la colaboración de 100 países en temas de arte y cultura, educación, sociedad y lengua inglesa. Se trata de una organización sin ánimo de lucro además de un organismo semiautónomo británico.

Cuando hablamos de British Council, no solo hablamos de aprender un idioma, sino que hacemos referencia a mucho más. Hablamos de creatividad, de cultura, de conocimiento, de experiencias, de crecimiento.

Un idioma y una cultura, no es solo el lenguaje, sino todo aquello que le acompaña, es ir más allá de un sistema gramático y léxico. Se trata de abordar otros temas de interés además del aprendizaje del idioma. Así, los alumnos aprenderán sobre la vida y las costumbres de diferentes culturas o países. Hablamos de fomentar el pensamiento crítico de los estudiantes, de prepararlos de cara al futuro para un mundo global en el que cabe la posibilidad de que trabajen en España o en cualquier otro país extranjero.

4.2. British Council en España.

Esta organización se estableció por primera vez en España en el año 1940. Desde entonces, ha estado desarrollando un inmenso programa de actividades a fin de promover las relaciones educativas y culturales entre el Reino Unido y España. Este convenio cuenta con un total de 11 centros en diferentes ciudades españolas (Barcelona, Madrid, Segovia, Bilbao, Valencia y Palma de Mallorca). Años más tarde se implantó el programa en numerosos centros de Educación Infantil y Primaria para crear un currículo integrado hispano-británico.

De la misma manera, el centro British Council School de Madrid, ofrece un programa educativo bicultural y plurilingüe a casi 2000 alumnos desde los 3 a los 18 años. Por esta y muchas otras razones, este centro es reconocido mundialmente como un centro líder e innovador que da a sus alumnos lo mejor de la educación tanto española como británica.

Asimismo, British Council participa y desarrolla proyectos muy variados que giran en torno a las artes, la ciencia, la educación y la sociedad.

British Council ejerce un papel como intermediario y facilitador en el plano artístico. El equipo de Artes en España desarrolla vínculos con instituciones culturales y organismos públicos. A través de los Institutos Nacionales de Cultura de la Unión Europea (EUNIC), British Council coopera eficazmente con las instituciones culturales. Exhibir lo mejor de la creatividad británica en eventos artísticos e innovadores es su objetivo principal.

Además, este programa también trabaja con las distintas asociaciones de profesores de España. Les proporciona recursos educativos y colabora en la formación de sus miembros. A finales de septiembre se producen sus conferencias anuales a las que acuden alrededor de 700 docentes al año.

4.3. Convenio MECD – British Council.

En febrero del año 1996, el Embajador de Reino Unido y el Ministerio de Educación firmaron un Convenio de Cooperación con el fin de desarrollar un currículo integrado hispano-británico en los centros de Educación Infantil y Primaria españoles y en *The British Council Schools* que ya estaban vigentes desde el 1940.

Cómo mencionábamos anteriormente, el acuerdo se estableció en 1996 y ha sido renovado en 2013, abarca desde preescolar hasta 4º de la ESO. Fueron 43 colegios los que comenzaron a implantar el Programa en España, 10 de ellos solo en Castilla y León. Hoy en día, en el territorio nacional son un total de 89 los colegios de Infantil y Primaria que participan en el programa y 57 institutos en todas las comunidades españolas incluidas Ceuta y Melilla. Se desarrolló un currículo integrado con contenidos de ambos sistemas educativos, el español y el británico. En este convenio, el 40% de los contenidos se imparten en inglés.

El principal objetivo de este convenio es la formación de alumnos capaces de desenvolverse en distintas culturas, así como su preparación para hacer frente a las demandas de una Europa cada vez más globalizada y multilingüe.

Al mismo tiempo, este Programa se implantó y comenzó a funcionar teniendo varios propósitos de cara a la educación de los alumnos que formaran parte de él. Dichos propósitos son los siguientes:

- Incentivar a los alumnos a la adquisición y aprendizaje de ambas lenguas (español e inglés).
- Facilitar los intercambios entre profesores y alumnos.

- Promover el uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TICs) para el aprendizaje de lenguas extranjeras.
- Fomentar la adquisición de diversos conocimientos culturales.

A comienzos de 1996, cuando se comenzó a implantar el Programa, solo un reducido número de profesores tenían un buen nivel de inglés, pero recibían la ayuda de asistentes de la lengua extranjera. Se trata de auxiliares nativos o de personas altamente competentes en inglés.

El informe de evaluación del Programa de Educación Bilingüe en España que encontramos en el portal online del Ministerio de Educación (<https://www.mecd.gob.es/educación/mc/bilinguismo/convenio-mecd-bc.html>), nos muestra que los resultados de la actuación de alumnos de 5º y 6º que han seguido este programa, estaban altamente motivados y mostraban un alto nivel de participación, además de hacer un uso significativo del léxico y de las estructuras en inglés.

Tal y como recoge la página web del colegio Miguel Delibes (<http://ceipmigueldelibes.centros.educa.jcyl.es/sitio/index.cgi>), centro en el que he realizado las prácticas, en el curso 95/96 se ofertó desde la Dirección Provincial del Ministerio de Educación y Cultura, un Proyecto para aquellos colegios de carácter público con el fin de adquirir mayor calidad y de ofrecer una opción de escolarización más atractiva e innovadora. Para formar parte de esta iniciativa, los colegios debían cumplir las siguientes condiciones:

- Estar bien coordinados con un Centro de Secundaria al que estuvieran adscritos.
- Pertenecer a zonas con sectores sociales desfavorecidos que no tuvieran oportunidad de aprender y perfeccionar el idioma inglés debido a la limitación de sus medios económicos.

- Preferentemente que sean centros de línea 2, es decir, que tengan 2 grupos de alumnos/as por cada curso.

Finalmente, se puso en marcha el Proyecto al inicio del curso 96/97 con la llegada de una Profesora Nativa al centro Miguel Delibes, tras la aprobación de la propuesta en el Consejo Escolar y en el Claustro.

De esta manera, se puso en práctica el Proyecto empezando con los alumnos de 3 años, que comienzan a recibir una hora y cuarto de clases de inglés cada día, trabajando siempre con el propio currículo del centro. Además, los alumnos de 4 y 5 años del centro también comienzan a recibir sesiones de inglés, aunque en menor medida, teniendo así dos sesiones de 30 minutos cada semana.

Al año siguiente, en el curso 97/98, se va ampliando el Convenio a los alumnos de 4 años teniendo estos una hora y 15 minutos diarios. Mientras que los de 5 años siguen todavía con las dos sesiones semanales de 30 minutos, que son impartidas por uno de los maestros de inglés del propio colegio.

En el curso 98/99 se amplía el Convenio a los niños de 5 años, por lo que el Ministerio envía otro Profesor Nativo al centro para cumplir los horarios inicialmente establecidos.

A partir del año 1999, en el curso escolar 99/00, se amplía el Convenio a Educación Primaria, para que, a aquellos alumnos que sigan con su escolarización en un instituto que tenga implantado el Programa Bilingüe de British Council, se les pueda certificar una escolarización con currículo integrado español-inglés con valor en la Unión Europea.

Hoy en día, en el colegio Miguel Delibes, este Proyecto se lleva a cabo tanto en Educación Infantil como en Educación Primaria y se imparte un 40% del currículo en inglés.

En el colegio CEIP Miguel Delibes de Valladolid, siguen unos objetivos y contenidos en cuanto a este Convenio, tal y como recogen en su página web (<http://ceipmigueldelibes.centros.educa.jcyl.es/>), y son los siguientes:

- **Objetivos:**
 - Fomentar el conocimiento mutuo de las culturas españolas y británicas.
 - Fomentar la adquisición de ambas lenguas a través de la enseñanza de contenidos.
 - Impulsar el intercambio de profesores y alumnos.
 - Promover la igualdad de oportunidades en el aprendizaje de la lengua inglesa en los centros públicos.
 - Ofrecer la posibilidad de continuar la educación secundaria de los dos sistemas educativos.
 - Impulsar el uso de nuevas tecnologías en el aprendizaje de otras lenguas.
- **Contenidos:**
 - En Educación Infantil simplemente se añade el conocimiento de Inglés a los contenidos que se imparten. El Profesor Nativo trabaja sobre el currículo del centro.
 - En Educación Primaria se refuerzan ciertos contenidos. Los planteamientos de la parte británica proponen un refuerzo en los aspectos tecnológicos, en los conocimientos geométricos y en conocimientos básicos de la historia y geografía inglesa y de su organización social.
 - Debido a que los contenidos de los currículos británico y español son muy similares, se espera que cuando los alumnos finalicen la Educación Secundaria Obligatoria, tengan un conocimiento suficientemente amplio del inglés.

- El sistema educativo británico plantea pruebas externas a los once años; a estas pruebas se pueden presentar voluntariamente los alumnos. Si no se presentan y continúan la escolarización en el currículum integrado se certifica este tipo de escolarización, con valor en la Unión Europea.

Por lo tanto, el currículum integrado, que este programa promueve, tiene como principal objetivo desarrollar en los estudiantes la alfabetización en dos lenguas y culturas a través de la enseñanza de contenidos bilingües y biculturales.

CAPÍTULO 2. METODOLOGÍA “CLIL” PARA TRABAJAR LA EDUCACIÓN O ENSEÑANZA BILINGÜE.

En este segundo capítulo trato de explicar la metodología elegida para el diseño de una Unidad Didáctica en relación con la intervención en el aula de Educación Primaria. Se trata del enfoque metodológico de Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras (AICLE) o, en inglés, “Content and Language Integrated Learning” (CLIL). De esta manera, trato de profundizar y abordar cómo trabajar el tema de enseñanza bilingüe en los centros educativos. En primer lugar, es necesario saber qué es CLIL/AICLE, sus características, beneficios y en qué se basa. Una vez conocido este concepto, trataré de explicar cómo se puede aplicar en el aula y qué papel desempeñan tanto alumnos como profesores. En resumen, este capítulo constituye una explicación del proceso para el desarrollo del tema elegido (el bilingüismo) y las estrategias utilizadas para su puesta en práctica.

1. ¿QUÉ ES CLIL?

Desde principios de los años ochenta, ciertas investigaciones defienden que los y las estudiantes de una lengua extranjera, pueden adquirir una fluidez considerable de forma rápida en la lengua extranjera siempre que estén expuestos a dicha lengua tanto en el entorno y contexto que les rodea como en la escuela. Es lo que se denomina destreza conversacional y académica. Sin embargo, a pesar de progresar rápidamente en cuanto a fluidez conversacional, se necesita un mínimo de 5 años para abarcar todos los aspectos académicos de la lengua (Collier, 1987; Cummins, 1981; Hakuta et al., 2000; Klesmer, 1994).

Es por esta razón por la que se habla de enseñanza bilingüe, y, por lo tanto, de la metodología CLIL (Content and Language Integrated Learning) o en español AICLE (Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras). El término CLIL fue adoptado en 1994 dentro del contexto europeo para dar respuesta a:

- La insuficiencia de horas distribuidas para la enseñanza de la lengua extranjera, ya que se necesita una mayor exposición a dicha lengua.
- La competencia lingüística y comunicativa, que debería ser mejor.

- Las metodologías poco útiles, que deberían ser más relevantes.
- Los niveles de autenticidad, que deberían ser más altos para aumentar la motivación de los estudiantes.

Según señalan los datos que recoge la Universitat de València en su página web (<https://www.uv.es/>), este método de enseñanza y aprendizaje supuso una revolución para el sistema educativo, ya que sus beneficios son múltiples. El CLIL o AICLE es el término que se utiliza para definir lo que conocemos como inmersión lingüística. Este concepto fue creado por el científico y sociólogo David Marsh en 1994. Su intención era crear un término para asegurar que en el aprendizaje de una lengua extranjera se consigue mayor éxito a través de las materias comunes. Esto quiere decir que se debe utilizar la lengua que se quiere enseñar, el inglés en este caso, en dichas materias comunes, y no solo en el aprendizaje lingüístico y gramatical de esa lengua a través de una sola asignatura. Es decir, que no se trate el inglés de forma aislada, sino que se haga de forma natural y no forzada, creando situaciones reales de aprendizaje y no inventadas.

El centro del proceso de enseñanza – aprendizaje siguiendo esta metodología, es el lenguaje. El lenguaje es una “herramienta” que se utiliza para aprender en situaciones reales con las que los alumnos y alumnas se enfrentarán en su vida. Es por esta razón por lo que los profesores/as debemos ofrecer este tipo de situaciones reales a los y las estudiantes y no situaciones no ensayadas. Se trata de aplicar la lengua extranjera de forma activa para que los alumnos/as se acostumbren a hablar esta lengua además de estar preparados para enfrentarse a situaciones de la vida cotidiana en un futuro. Todo esto supone un reto cognitivo para los estudiantes y les ayudará a desarrollar tanto su competencia en el lenguaje cognitivo – académico, como ciertas habilidades comunicativas.

Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras (AICLE) es un enfoque educativo dual en el que se usa un lenguaje extranjero para la enseñanza y aprendizaje tanto del contenido como de la lengua. En el proceso de enseñanza – aprendizaje, existe un centro de atención no solo en el contenido y no solo en el lenguaje, sino que están siempre “entretejidos” incluso si en un momento dado se da mayor énfasis en uno de los dos. Esto quiere decir que es una

mezcla de ambos, se trata de aprender contenidos a través de la lengua y aprender la lengua a través del contenido.

Por una parte, tal y como señalan David Marsh, Do Coyle y Philip Hood (2010) en *Content and Language Integrated Learning*, cuando hablamos de aprender contenidos a través de la lengua, hablamos del contenido del aprendizaje, es decir, hablamos de qué se aprende. Este método es más flexible que elegir una disciplina del currículo escolar tradicional y depende del contexto de aprendizaje (la edad de los alumnos/as, el apoyo lingüístico, las demandas sociales, etc.). El contenido en el contexto del AICLE oscila desde elementos cogidos directamente del currículo reglamentario, hasta un proyecto basado en tópicos, abarcando juntos diferentes aspectos del currículo (por ejemplo “The Sun and the Moon”). El desarrollo del contenido, siguiendo esta metodología, puede ser temático, transversal, interdisciplinario o tener un “foco” (por ejemplo, “The Universe”). Los temas para tratar pueden incluir:

- Estudios transversales (investigación del agua, el cambio climático...).
- Trabajos interdisciplinarios (colaboración de las materias en un tema común mientras se mantiene la integridad de cada materia).
- Cultura (aprendiendo a lo largo de los continentes).

En resumen, se eligen los contenidos en función del contexto que se quiere crear y/o trabajar.

Por otra parte, cuando hablamos de aprender la lengua a través del contenido, hablamos de cómo se aprende. Ciertos enfoques de aprendizaje socio-constructivistas enfatizan “la centralidad de la experiencia del estudiante y la importancia de fomentar el trabajo activo en lugar de una recepción pasiva de conocimientos” (Cummins, 2005). El aprendizaje del contenido requiere interacción social entre alumnos y profesores, así como un aprendizaje guiado por alguien o algo más “experto”. Es lo que se denomina un “andamiaje” según Vygotsky (1979)⁴ y su teoría de la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP). Este “andamiaje” es una ayuda, un pequeño puente entre lo que el niño no conoce y

⁴ Cole, M., John-Steiner, V., Scribner y S. y Souberman, E. (1979) (eds.) recogieron las ideas del psicólogo Vygotsky publicando en la Universidad de Harvard el libro *Mind in Society* en el año 1979, años después de la muerte de Vygotsky

aquello que tiene que aprender. El profesorado hace de facilitador dentro de la ZDP individual de cada alumno. Esto quiere decir que el papel del profesor/a es mantener un equilibrio entre el desafío cognitivo que tienen los estudiantes y un apoyo adecuado y decreciente a medida que los alumnos progresan.

Los profesores que llevan a cabo la metodología CLIL deben tener en cuenta cómo implicar activamente a los estudiantes para pensar y para articular su propio aprendizaje. Por su parte, los estudiantes deben ser conscientes de su propio aprendizaje a través del desarrollo de destrezas metacognitivas (“aprender a aprender”). Las clases tienen que ser interactivas a través del trabajo en grupo, las dudas de los alumnos/as y la resolución de problemas. Para que el aprendizaje de contenidos sea efectivo, los y las estudiantes deben estar comprometidos cognitivamente:

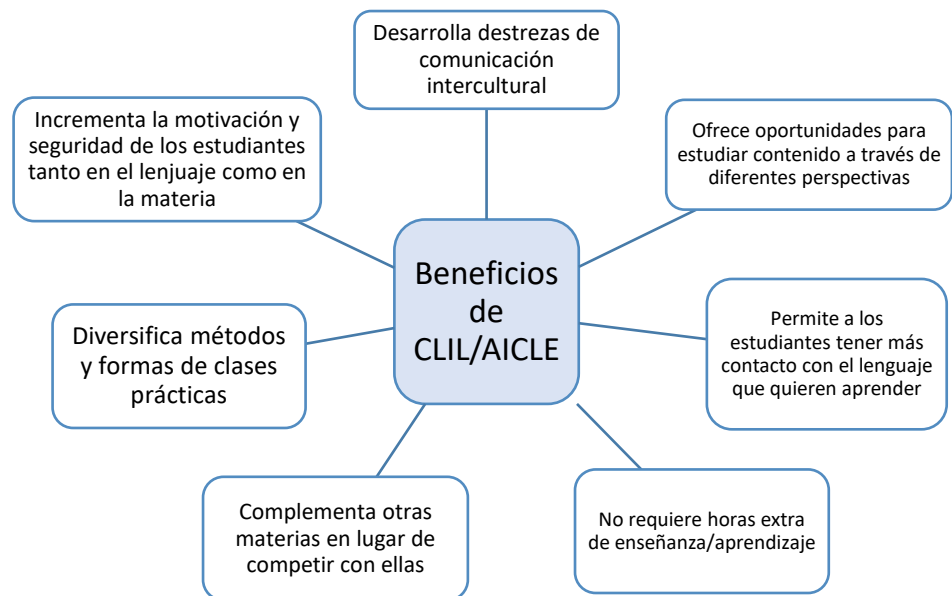
- ✓ Las pruebas demostraban que, para elevar los niveles de rendimiento, los alumnos tenían que ser desafiados intelectualmente a fin de transformar la información y las ideas, resolver problemas, comprender y descubrir un nuevo significado.
- ✓ Los jóvenes no sólo necesitan una base de conocimientos que crece y cambia continuamente, sino que también necesitan saber cómo utilizarla durante toda la vida. Necesitan saber cómo pensar, razonar, tomar decisiones y responder creativamente a los desafíos y oportunidades.
- ✓ Necesitan ser expertos en la resolución de problemas y en el pensamiento creativo de orden superior, a fin de construir un marco a través del cual interpretar el significado y la comprensión.

1.1. Beneficios del CLIL/AICLE.

Conociendo todos estos datos, podemos preguntarnos por qué es AICLE relevante para la educación actual. Esta metodología busca el desarrollo de competencias tanto en la lengua extranjera como en la lengua materna, dando especial importancia a las dos. CLIL se inspira también en importantes principios metodológicos como la necesidad

de los y las estudiantes de estar expuestos a situaciones comunicativas naturales en la lengua extranjera. Además, CLIL motiva a los estudiantes a aprender varias materias mientras escuchan, hablan, leen y escriben, es decir, mientras trabajan las 4 destrezas comunicativas (comprensión oral, producción oral, comprensión escrita y producción escrita).

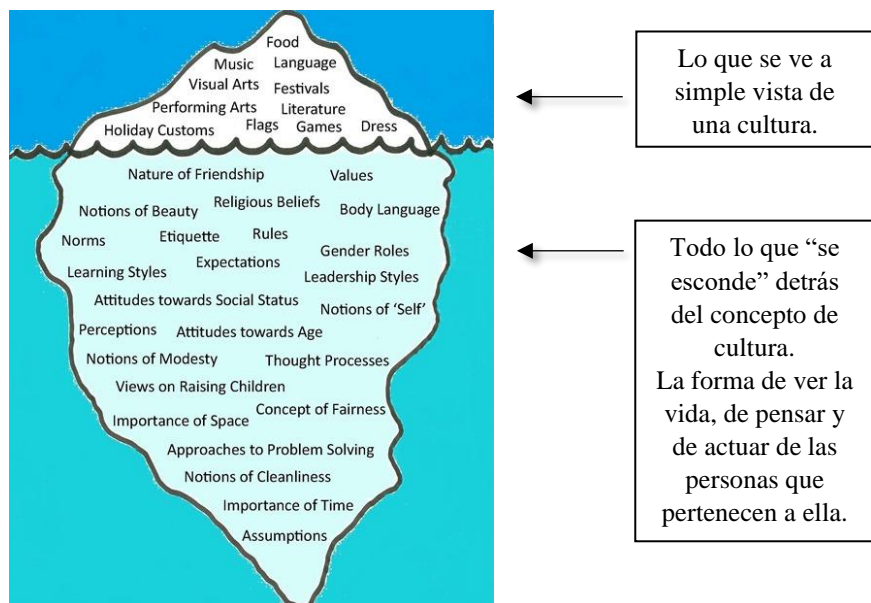
Los autores David Marsh, Do Coyle y Philip Hood (2010) en *Content and Language Integrated Learning*, nombran una serie de beneficios de la metodología AICLE:



La multiculturalidad es uno de los principales beneficios de la inmersión lingüística, además del conocimiento de otras lenguas. La lengua, el pensamiento y la cultura están ligados, por lo que este método ofrece a los alumnos la oportunidad de interactuar con otras culturas. Es por esto por lo que, si hablamos de CLIL/AICLE, hablamos también de educación plurilingüe. Jean-Claude Beacco y Michael Byram (2007) en *From linguistic diversity to plurilingual education: Guide for the development of language education policies in Europe*, postulan que la forma de enseñanza, no necesariamente limitada a la enseñanza de idiomas, que tiene por objeto dar a conocer el repertorio lingüístico de cada individuo también tiene por objeto

aumentar la comprensión del valor social y cultural de la diversidad lingüística para garantizar la buena voluntad de la lengua.

En 2001 el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas decretó que la competencia pluricultural y plurilingüe hace referencia a la habilidad de usar diferentes lenguas con objeto de comunicación y de tomar parte en la interacción cultural en la que una persona tiene un dominio de varias lenguas y experiencia en varias culturas. Según Meyer (1991) la competencia intercultural es la habilidad de comportarse adecuadamente y de manera flexible, es el conocimiento de las diferencias culturales, así como la habilidad de manejar problemas multiculturales. Esto significa que la metodología CLIL tiene en cuenta no solo el idioma que se enseña, sino también la cultura y contexto en los que se desenvuelve ese idioma; y cuando nos referimos a cultura nos referimos a mucho más de lo que vemos a simple vista como puede ser la música, el idioma, la comida, la vestimenta, el arte o las costumbres de esa misma cultura. Con cultura nos referimos también a ciertos aspectos de “ver” la vida como los valores, las normas, las creencias religiosas, el pensamiento, los enfoques de resolución de problemas, las conjeturas o las nociones de belleza de dicha cultura. Todo esto se puede entender mejor a través de la “Iceberg metaphor” (“metáfora del iceberg”):



Lo que se ve a simple vista de una cultura.

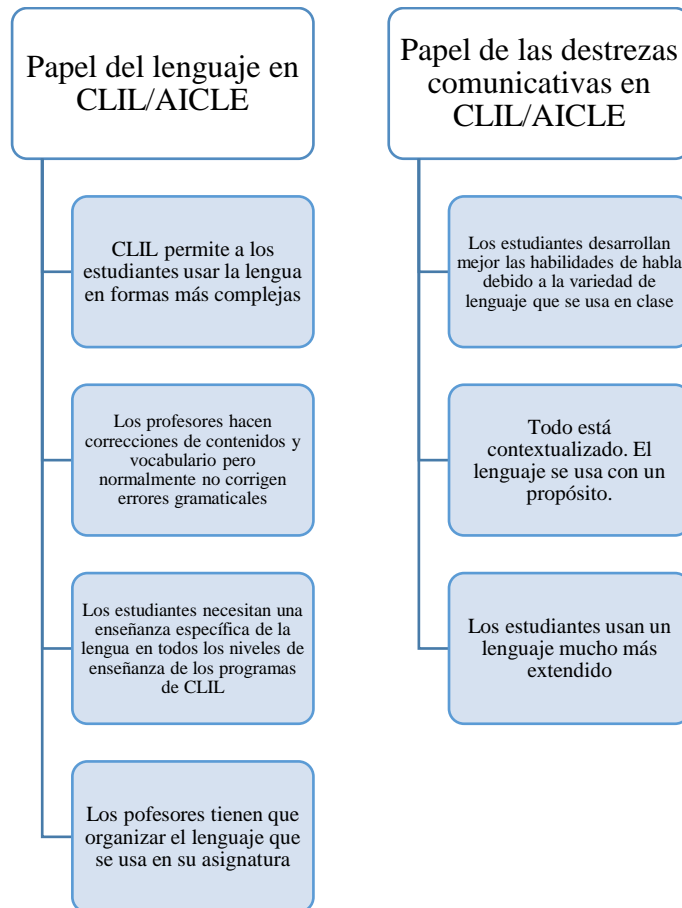
Todo lo que “se esconde” detrás del concepto de cultura. La forma de ver la vida, de pensar y de actuar de las personas que pertenecen a ella.

Metáfora del iceberg, Jorge Jiménez-Ramírez, *La enseñanza de cultura* (2018)

Una persona que desarrolla dicha competencia intercultural tendrá habilidades para interactuar con otras personas, habilidades para aceptar distintas percepciones del mundo y habilidades para mediar con diferentes perspectivas. Por esta razón la multiculturalidad y la interculturalidad son algunos de los principales beneficios de la metodología CLIL/AICLE.

2. CARACTERÍSTICAS DE CLIL.

Para profundizar en el significado de CLIL/AICLE y todo lo que implica, es necesario conocer ciertas características de esta metodología, así como saber en qué se basa. Para ello primero debo definir el papel que tiene el lenguaje y el papel que tienen las destrezas comunicativas en el Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras.



Papel de la lengua y de las destrezas comunicativas en CLIL,
David Marsh, Do Coyle y Philip Hood (2010)

2.1. Aprendizaje y uso del lenguaje.

De acuerdo con Pavesi, M., Bertocchini, D., Hofmannová, M. y Kazianka, M. (2001) en *Teaching through a foreign language. A guide for teachers and schools to using foreign languages in content teaching*, la metodología AICLE/CLIL se basa en premisas teóricas sólidas y se ha ensayado durante varios años en diversos lugares. Los niños que ya lo han experimentado en toda Europa han demostrado que el enfoque AICLE/CLIL no es perjudicial y ha tenido éxito sobre todo en lo que respecta a la lengua y el contenido.

Los principales supuestos de aprendizaje de lenguas extranjeras de AICLE hacen referencia a la cantidad y calidad de la exposición al lenguaje extranjero, así como a una mayor motivación para aprender.

2.1.1. Cantidad de exposición a la lengua extranjera.

Investigaciones de Pavesi et al. (2001) sobre la adquisición de una segunda lengua han demostrado que la exposición al lenguaje natural es necesaria para garantizar el logro de un buen nivel de competencia en la lengua extranjera.

Los estudiantes necesitan tener acceso al habla espontánea, preferiblemente en un contexto interactivo donde pueden obtener mucha información sobre la estructura y el funcionamiento de la lengua extranjera. Adquirir una segunda lengua es un proceso largo y natural, requiere que el alumno o la alumna pase a través de ciertas etapas de conocimiento “imperfecto” antes de profundizar en diversos aspectos de la lengua extranjera.

El enfoque AICLE garantiza un aumento considerable de la exposición a la segunda lengua, esto puede suponer una oportunidad única en muchos países europeos tanto para mejorar el nivel de las lenguas que

ya se enseñan en el plan de estudios como para introducir otras lenguas extranjeras.

2.1.2. Calidad de exposición de la lengua extranjera.

El enfoque CLIL no solamente ofrece mejores condiciones de aprendizaje en términos de mayor exposición a la lengua extranjera, sino que Pavesi et al. (2001) concluyen que también ofrece una exposición lingüística de buena calidad. En las escuelas en las que la metodología AICLE ya está en funcionamiento, se puede ver cómo este enfoque pide un estilo de enseñanza interactivo.

Esto quiere decir que los y las estudiantes tienen más oportunidades de participar de forma verbal interactuando con el profesor/a y otros estudiantes usando la lengua extranjera. De esta manera, los alumnos pueden probar y demostrar lo que saben de la segunda lengua y tienen la oportunidad de ampliar sus recursos lingüísticos para hacer frente a las demandas del aprendizaje de contenidos. Por otra parte, el uso de la lengua extranjera para comprender el contenido no lingüístico requiere un tratamiento profundo que conduzca a una mejor adquisición del idioma.

El aprendizaje es, al menos en parte, una actividad de resolución de problemas y el enfoque AICLE requiere que los alumnos/as resuelvan los problemas a través de la lengua extranjera. Cuando se utiliza la segunda lengua para entender y aprender una materia no lingüística, se activa una amplia gama de procesos cognitivos en esa segunda lengua. Esto es lo que ocurre normalmente en el idioma nativo, algo realmente positivo para los estudiantes ya que se trata de un aprendizaje natural.

2.1.3. Motivación para aprender la lengua extranjera.

Finalmente, Pavesi et al. (2001), postulan que la metodología CLIL se basa en la motivación intrínseca, es decir, los alumnos participan en actividades interesantes y significativas mientras utilizan el idioma. El aprendizaje de idiomas en esta metodología se aplica a lo que sucede en el aula y satisface las necesidades inmediatas. En otras palabras, el enfoque AICLE ofrece muchas oportunidades para el “aprendizaje accidental” de idiomas, es decir, el tipo de aprendizaje que ocurre cuando la atención de los estudiantes se centra en algo diferente de lo que se está enseñando. Este “aprendizaje accidental” de idiomas ha demostrado ser muy eficaz, profundo y duradero. Complementa de manera positiva el aprendizaje intencionado que normalmente se produce en el aula de idiomas más tradicional. De hecho, el AICLE no pretende sustituir a la enseñanza tradicional de idiomas.

2.2. Principios de la metodología CLIL/AICLE.

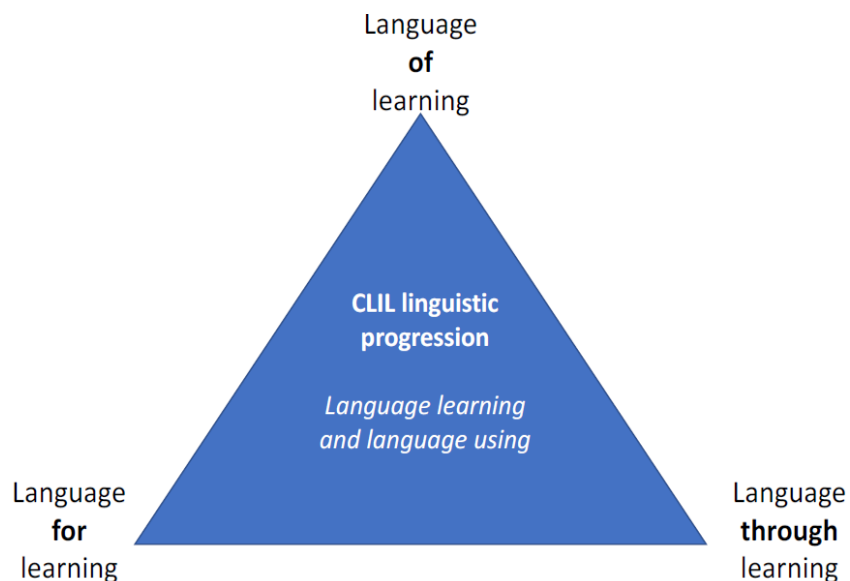
Según investigaciones de Do Coyle, Philip Hood y David Marsh (2010), CLIL está construido según una serie de principios:

1. Con respecto al contenido de la materia, no se trata sólo de adquirir conocimientos y habilidades, sino de que el alumno produzca sus propios conocimientos y comprenda y desarrolle habilidades, es lo que se denomina aprendizaje personalizado.
2. El contenido está relacionado con el aprendizaje y el pensamiento (cognición). Para que el alumno pueda crear su propia interpretación de los contenidos, este contenido debe analizarse en función de sus exigencias lingüísticas.
3. El lenguaje tiene que ser transparente y accesible.

4. La interacción en el contexto de enseñanza-aprendizaje es fundamental para aprender. Esto tiene implicaciones cuando el contexto de aprendizaje opera a través de los medios de una lengua extranjera.
5. La relación entre lenguas y culturas es compleja. Por esta razón la conciencia intercultural es fundamental para la metodología CLIL.
6. El enfoque AICLE se inserta en el contexto educativo más amplio en el que se desarrolla y, por lo tanto, debe tener en cuenta las variables contextuales para poder realizarse de manera efectiva.

3. MODELO DE INTERVENCIÓN SIGUIENDO LA METODOLOGÍA CLIL.

Una vez conocido el enfoque metodológico CLIL/AICLE, debemos conocer cómo se aplica en el aula. Para ello, Coyle et al. (2010) desarrollan un Tríptico Lingüístico para el diseño y organización de actividades en relación con la lengua extranjera:



The Language Triptych, Coyle (2010)

El Tríptico Lingüístico es una representación conceptual para conectar los objetivos de contenido y objetivos lingüísticos. Esta representación conceptual proporciona un marco para el análisis del lenguaje de AICLE desde tres perspectivas interrelacionadas, que son los componentes del Tríptico:

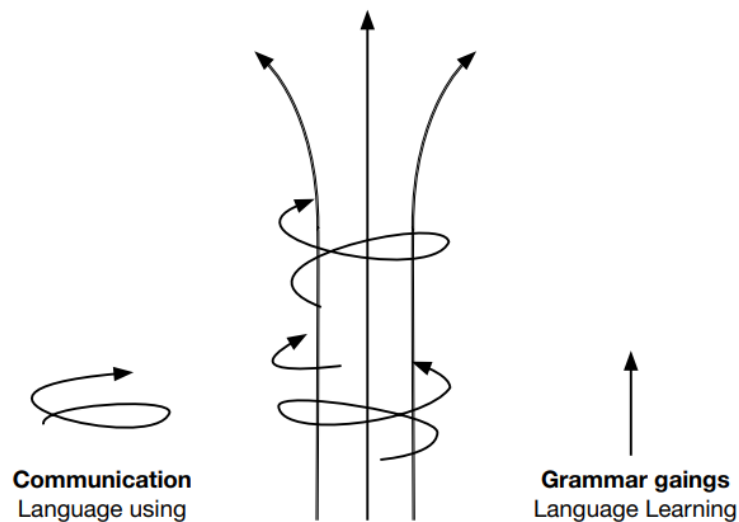
- **Language FOR learning.** Se centra en el tipo de lenguaje necesario para funcionar en un entorno lingüístico extranjero. En entornos AICLE, los alumnos deberán recibir apoyo para desarrollar habilidades como las que se requieren para trabajar en pareja, trabajo en grupo cooperativo, hacer preguntas, debatir, charlar, preguntar, pensar, interpretar, parafrasear, sintetizar, interactuar, meditar... Elaborando un repertorio de actos del habla que se relacionen con el contenido, como la descripción, la evaluación y la extracción de conclusiones, que son esenciales para que las tareas se lleven a cabo con eficacia.
- **Language OF learning.** Se trata de un análisis del lenguaje necesario para que los y las estudiantes accedan a conceptos o habilidades básicas relacionados con el tema o tópico que se está tratando. Para el profesor de inglés esto significa cambiar la progresión lingüística pasando de una dependencia de los niveles gramaticales de dificultad hacia los niveles funcionales y teóricos de dificultad exigidos por el contenido. Los alumnos necesitan adquirir un lenguaje específico para cada materia (por ejemplo, lengua de las ciencias, lengua de las matemáticas, lengua de la geografía, etc.). En definitiva, se trata del aprendizaje de palabras clave y frases para acceder al contenido.
- **Language THROUGH learning.** Se basa en el principio de que el aprendizaje efectivo no puede tener lugar sin la participación activa del lenguaje y el pensamiento. Cuando se anima a los alumnos a expresar su comprensión, se produce un nivel de aprendizaje más profundo. La clase CLIL exige un nivel de conversación, de interacción y de actividad dialógica diferente al de la clase tradicional de lenguaje o contenido. Este tipo de lenguaje surge de

la participación activa de los estudiantes que piensan y preguntan. Nuevos significados requieren un nuevo lenguaje. Este nuevo lenguaje necesita ser “capturado” durante el proceso de aprendizaje, luego reciclado y desarrollado más tarde. No se puede predecir de antemano. Por lo tanto, se trata del lenguaje generado en el proceso de aprendizaje y el objetivo es, en definitiva, dar lugar al aprendizaje impredecible de la lengua extranjera que pueda surgir a medida que se desarrolle la lección.

Coyle et al. (2010) ven el Tríptico Lingüístico como una herramienta cuyo propósito y aplicaciones podrían resumirse en:

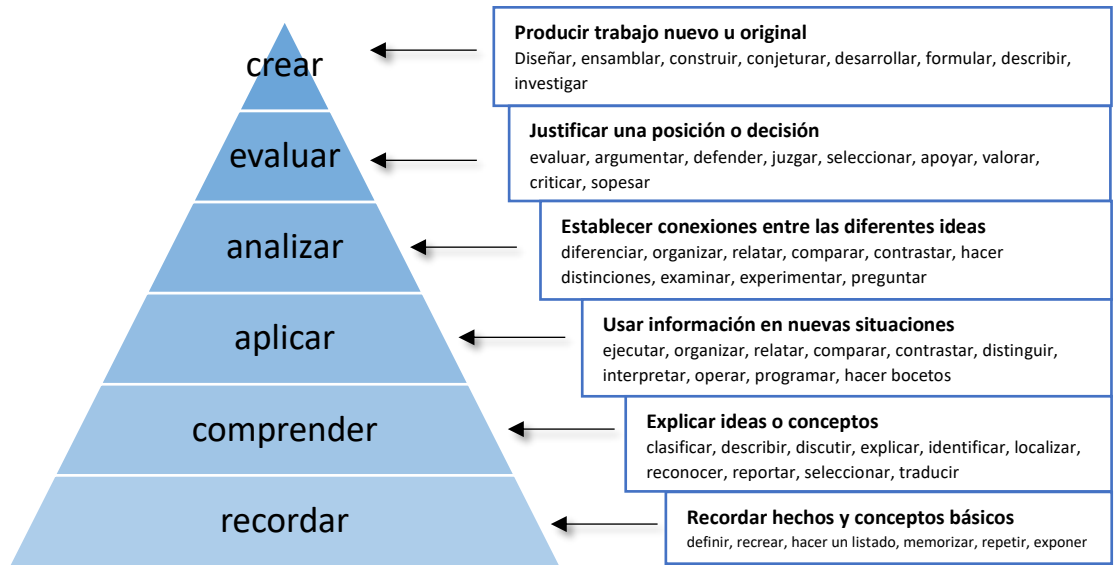
- Proporcionar los medios para analizar las necesidades lingüísticas en diferentes contextos.
- Diferenciar los tipos de demandas lingüísticas de los alumnos.
- Conceptualizar el uso del lenguaje como lenguaje para la construcción del conocimiento.

Un segundo aspecto notable e innovador que nos proporciona el Tríptico Lingüístico es el hecho de que no reemplaza el progreso gramatical, sino que lo mejora, tal y como vemos en la siguiente figura:



Espirale de progreso lingüístico (Coyle et al., 2010, p.36).

Además del Tríptico Lingüístico que nos ayuda a saber cómo organizar la intervención en el aula siguiendo la metodología CLIL, también existen otros recursos que nos pueden ser útiles a la hora de diseñar actividades según este enfoque metodológico. Por esta razón, Coyle et al. (2010) dan a conocer la Taxonomía de Bloom, una clasificación u ordenación de las destrezas cognitivas. Se trata de una taxonomía desarrollada en los años 50 por Benjamin Bloom, después revisada y actualizada por Anderson and Krathwohl (2001).



Bloom's Taxonomy, *Content and Language Integrated Learning*, Coyle et al. (2010)

Siguiendo este modelo de organización que se utiliza en la metodología CLIL, los profesores pueden secuenciar sus actividades según el siguiente orden de procesos cognitivos: recordar, comprender, aplicar, analizar, evaluar y crear. Las categorías van desde bajas a altas habilidades de pensamiento cognitivo y se tienen que trabajar todas. La Taxonomía de Bloom muestra cómo el aprendizaje de los niveles superiores depende de las habilidades y del conocimiento adquiridos en los niveles inferiores. Por este motivo, al diseñar actividades, estas tienen que comenzar por habilidades de orden inferior y poco a poco ir ascendiendo hacia habilidades de orden superior, es decir, aumentando la dificultad.

CAPÍTULO 3. PROPUESTA DE INTERVENCIÓN PARA EL AULA DE EDUCACIÓN PRIMARIA.

En este último capítulo he llevado a cabo la propuesta de intervención para trabajar la enseñanza bilingüe en Educación Primaria siguiendo el Programa de Educación Bilingüe Convenio MECD – British Council. Para poder llevar a cabo la intervención, he diseñado una Unidad Didáctica de *Social Science* dirigida a alumnos y alumnas de 1º de Educación Primaria del C.E.I.P. Miguel Delibes, centro donde he realizado mi práctica docente para la asignatura *Practicum II*.

El centro Miguel Delibes se rige por un PEB (Programa para la Educación Bilingüe) que, como ya he explicado anteriormente en el *Capítulo 1*, se trata de un Convenio entre el Ministerio de Educación y el British Council. Su objetivo es desarrollar un programa bilingüe español-inglés desde una etapa temprana, mediante la impartición de un currículo integrado que contempla conjuntamente los planes de estudio español y británico.

Según toda la información de este programa y siguiendo la metodología AICLE (Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras) he diseñado mi Unidad Didáctica en relación con un tema de *Social Science*: “The Sun and the Moon”. Por lo tanto, en este capítulo trato de explicar las partes en las que se divide la Unidad Didáctica, el tipo de actividades que en ella se desarrollan y de qué forma se evalúa a los alumnos siguiendo el enfoque metodológico CLIL.

Sin embargo, debido a la situación de alarma sanitaria por la que está pasando nuestro país por el COVID-19, no he podido poner en práctica dicha Unidad Didáctica ya que las prácticas tuvieron que ser interrumpidas de manera inmediata e inesperada. Por esta razón, no presento un análisis de los resultados de la puesta en práctica de mi Unidad Didáctica. A pesar de ello, me he basado en las características del alumnado de 1ºB de Primaria del CEIP Miguel Delibes para diseñar las actividades en función de las necesidades y capacidades de estos alumnos y alumnas con la intención de, en un futuro, poder ponerla en práctica en un aula bilingüe.

1. CONTEXTUALIZACIÓN.

Para el diseño de mi Unidad Didáctica, primero he hecho una selección de la información que voy a transmitir a los alumnos y alumnas. De esta forma, dicha información tendrá que ser seleccionada en función de sus capacidades, teniendo en cuenta que se trata de niños de 1º de Educación Primaria. Por esta razón, al empezar a diseñar las actividades hice una recopilación de los contenidos y conceptos con los que quería trabajar a lo largo de la Unidad Didáctica. Para realizar esta selección, he recurrido al BOECYL (pág. 97) para ver qué contenidos, estándares de aprendizaje y criterios de evaluación se desarrollan en el primer curso referente a las Ciencias Sociales (Social Science), todo esto se ve reflejado al inicio de la Unidad en una tabla general (apéndice 1).

Debido a que el centro Miguel Delibes se rige por el convenio MECD – British Council, toda la Unidad Didáctica se desarrollará en la lengua extranjera correspondiente, inglés en este caso. Hay que tener en cuenta que los alumnos a los que va dirigido este proyecto están familiarizados con el segundo idioma ya que han estado expuestos a él durante toda la etapa de Educación Infantil. Sin embargo, se trata de estudiantes de primer curso de Primaria y, aunque conozcan el idioma, todavía no tienen desarrollada la destreza de producción oral. Por esta razón, no podemos esperar que vayan a hablar en inglés, sino que intentaré que demuestren la adquisición de los contenidos de otra forma a través de las actividades que he planteado en la Unidad Didáctica. En la tarea final se pretende que hayan alcanzado los conocimientos necesarios para producir al menos ciertos conceptos, aunque todavía no produzcan frases.

En este sentido, los profesores tenemos que usar el idioma extranjero en todo momento, haciéndonos entender a través de ciertos recursos didácticos como ‘flashcards’, videos, canciones, imágenes, lenguaje corporal, gestos o dibujos. Solo en caso estrictamente necesario se usará el español para explicar ciertos conceptos si fuera imprescindible.

Al comienzo de cada sesión habrá una primera actividad de rutina (apéndice 2) que servirá para que los y las estudiantes identifiquen que la clase de *Social Science* que trata sobre el Universo va a comenzar. Esta actividad consta

de una canción ('Hello to the Sun, the Moon and the stars') con la que daremos comienzo a esta clase y al resto de actividades de cada sesión.

Esta Unidad Didáctica consta de 6 sesiones de aproximadamente 55 minutos de duración, y cada una contiene entre 4 y 5 actividades. De esta forma, las sesiones van de menor a mayor dificultad, ya que en cada sesión se van añadiendo conceptos nuevos. Tal y como he explicado en el *Capítulo 2*, siguiendo la Taxonomía de Bloom, se pasa de habilidades de orden inferior a habilidades de orden superior.

2. RECOPIACIÓN DE INFORMACIÓN.

Para comenzar con la puesta en práctica de la Unidad Didáctica es necesario ofrecerles a los alumnos y alumnas la información necesaria. Este proyecto de *Social Science* ('The Sun and the Moon'), hace referencia a todo lo relacionado con el Universo y el espacio exterior.

Las 3 primeras sesiones están dedicadas a la recopilación de información, a conocer nuevos conceptos y a adquirir nuevos contenidos en la lengua extranjera. Por esta razón, empiezo exponiendo a los alumnos ciertos conceptos básicos relacionados con el tema. Y, lo primero de todo es conocer qué saben los estudiantes. Para ello, en las actividades de las 3 primeras sesiones comienzo haciendo numerosas preguntas a los niños/as con la intención de que piensen, debatan, definan, describan, expliquen y expongan todo lo que saben, exteriorizando de esta forma sus conocimientos. La intención es que trabajen los dos primeros procesos cognitivos de la Taxonomía de Bloom: *recordar*, rememorando así conceptos básicos que ya saben; y *comprender*, explicando ideas o conceptos.

Además de los contenidos que los alumnos ya conocen, se les va a dar gran cantidad de información nueva en estas primeras sesiones. Para ello, me apoyo en diversos recursos didácticos como las "flashcards" (apéndice 3), que muestran dibujos de los conceptos que quiero transmitir. Cada vez que se hable de los conceptos nuevos mostraré estas "tarjetas" a los alumnos para que reconozcan su significado y comprendan de qué estamos hablando.

De esta manera, en las sesiones 1, 2 y 3 se va a dar a los niños y niñas toda la información que necesitan para aplicarla en las sesiones 4, 5 y 6. Las 3 primeras tienen contenidos básicos de menor a mayor dificultad:

- En la primera de todas se trabaja con vocabulario nuevo en el idioma extranjero (planets, Sun, Moon, asteroids, stars, Earth, Solar System, galaxy...) y se exponen todos los conceptos con los que vamos a trabajar a lo largo de la Unidad a través de ‘flashcards’ que ayuden a los alumnos a comprender los significados.
- En la segunda sesión, una vez que los alumnos conocen los conceptos, se trabaja con contenidos más difíciles como son los movimientos de los planetas, los movimientos de La Tierra y los movimientos de la luna, además se trabaja el concepto ‘around’ (alrededor), una palabra algo abstracta para los alumnos de primer curso. Para las actividades de esta sesión utilizaremos la representación corporal para facilitar el entendimiento a los y las estudiantes.
- En la *Session 3* se profundiza en los movimientos que realiza La Tierra y qué producen dichos movimientos, la noche y el día y las estaciones del año. Estos son conceptos que los alumnos ya conocen, por lo tanto, lo que se va a tratar en clase es por qué se producen. Esto se les mostrará a los y las estudiantes a través de videos y representaciones con objetos, ya que se trata de nueva información de mayor dificultad para ellos.

Estas 3 sesiones tienen además una última actividad cada una que trata de que los alumnos pongan en práctica lo que han aprendido ese día. Y, de esta forma, se repasa toda la información que se ha aprendido en el día para terminar de adquirir todos los contenidos nuevos.

3. PUESTA EN PRÁCTICA Y APLICACIÓN DE LA INFORMACIÓN.

Una vez presentada la información necesaria y expuestos los contenidos y conceptos nuevos sobre el tema de *Social Science* ('The Sun and the Moon'), es necesario que, en las sesiones finales, el alumnado ponga en práctica todo lo que ha aprendido en las sesiones anteriores.

Es en este momento donde entran en juego las habilidades de orden superior, es decir, en estas sesiones aumenta la dificultad de las actividades, y ya no se trata solamente de recopilar nueva información, sino de poner en práctica esa información. En primer lugar, es necesario hacer un repaso sobre qué hemos aprendido y señalar para qué vamos a usar esa información. Por este motivo, seguiremos utilizando recursos didácticos de los que ya habíamos hecho uso anteriormente ('flashcards', videos, imágenes, etc.).

El objetivo es que el alumnado en estas sesiones haga uso de la información que tiene en nuevas situaciones de aprendizaje que el profesor o profesora le plantee a través de la ejecución, uso, resolución, interpretación y programación de dicha información. Se trata del tercer proceso cognitivo en la Taxonomía de Bloom: APLICAR. Además, con estas actividades, también el alumno establece conexiones entre las diferentes ideas examinando, organizando, relacionando, contrastando, preguntando o diferenciando entre la información que tiene y la información nueva. Este es el cuarto nivel de la Taxonomía de Bloom: ANALIZAR.

Para las actividades de las sesiones 4 y 5, los alumnos trabajarán en grupo la mayor parte del tiempo ya que el trabajo en equipo les ayuda a estar más motivados en el momento de realizar las actividades. Además, les resultará más fácil recopilar información y ponerla en práctica si lo hacen juntos. De esta forma, se "abren camino" hacia la 'Final Task', la Tarea Final en la que deberán desarrollar todos los conocimientos adquiridos. Pero antes de eso, han de poner en práctica en las sesiones 4 y 5 los contenidos aprendidos anteriormente:

- En la cuarta sesión de esta Unidad Didáctica comenzaré a poner a prueba a los alumnos comprobando si han adquirido los conocimientos transmitidos en las 3 sesiones anteriores. Para ello, comenzaré con un

‘Picture dictation’ o ‘Dictado de imágenes’ (apéndice 4) mediante el cual iré nombrando una serie de conceptos sobre el Universo que los alumnos han de dibujar en un folio siguiendo mis indicaciones. De esta forma, comprobaré si los estudiantes han adquirido los conocimientos correspondientes. Es también en esta sesión donde realizaré un Quiz (apéndice 5) a los alumnos por grupos. Se trata de un Cuestionario Online a través de la plataforma www.mentimeter.com, esta aplicación permite que todos respondan a las preguntas al mismo tiempo y una vez hayan contestado, entre todos vemos las respuestas. Esta actividad me servirá para realizar una primera evaluación y comprobar si los alumnos están preparados para la ‘Final Task’.

- La quinta sesión está destinada a la preparación de la tarea final, que será la más importante. En esta sesión son los alumnos quienes guiarán el proceso de enseñanza – aprendizaje, mientras que el profesor será un apoyo para resolver dudas, ofrecer ayuda o aportar ideas. La ‘Final Task’ consistirá en que cada grupo construya su propio Universo, pero para ello han de estar completamente preparados. Por este motivo, la sesión previa a la final se dedicará a organizar lo que se presentará en ella. Aquí entra el quinto nivel de la Taxonomía de Bloom: EVALUAR. Este proceso cognitivo trata de justificar una posición o decisión evaluando, argumentando, defendiendo, juzgando, seleccionando, apoyando o valorando la información adquirida para ponerla en práctica. Para comenzar, los alumnos han de dibujar en un folio de A2 todo lo que quieren que su propio Universo tenga. Yo me encargaré de hacerles preguntas sobre qué van a hacer, aportándoles ciertas ideas y sugerencias y escuchando todas las propuestas que ellos tengan en mente. Además, una vez terminen de hacer el boceto del Universo, se les dará tiempo para que comiencen a construir, a través de material reciclado, los componentes que necesitarán para la Tarea Final.

Una vez terminadas las 5 sesiones los alumnos y alumnas han de estar preparados/as para la ejecución de la sexta sesión, que servirá también como evaluación final. Si los estudiantes no han superado los objetivos propuestos, se

necesitará más tiempo para repasar todos los contenidos y conceptos antes de pasar a la 'Final Task'.

4. 'FINAL TASK'.

Una vez que los estudiantes estén preparados, llega el momento de organizar la tarea final o 'Final Task'. Con esta sesión se pretende que los niños produzcan un trabajo nuevo y/o original. Se trata del último nivel en la Taxonomía de Bloom: CREAR. Este proceso cognitivo se logra a través del diseño, la construcción, el desarrollo, la formulación, la investigación y la construcción de toda la información obtenida hasta ahora.

Esta actividad consiste en que los alumnos creen un Universo propio en grupos de 5. Para construirlo necesitarán todo tipo de materiales que se les ocurra y que crean que pueden formar parte de su maqueta. Para ello, también se les pide participación a los padres, que tendrán que ayudar a los niños a encontrar materiales para crear componentes de su Universo (como hueveras para hacer de asteroides o pelotas para hacer de planetas).

Al comenzar esta última sesión, un tiempo se dedicará a la construcción y preparación de los Universos, para ello cada grupo tendrá una parte de la clase que decorará con todos los componentes que han creado. Una vez todos los grupos hayan terminado la maqueta de sus Universos, tendrán que pensar cómo se lo van a presentar al resto de la clase. El profesor o profesora se encargará de hacer preguntas a cada grupo para guiar sus explicaciones y, de esta forma, todos los miembros del equipo podrán participar y se les evaluará tanto de forma individual como grupal. En grupo tendrán que organizar todo aquello que tienen que explicar al resto de la clase, seleccionando los términos apropiados en la lengua extranjera, en este caso el inglés. Aunque a esta edad todavía no tienen desarrollada la producción oral, ya conocen muchos conceptos y vocabulario y deben ser capaces de exponerlo.

De esta forma, la 'Final Task' se desarrollará de la siguiente manera:

- Activity: A trip around our own Universe.
- Time: 40 minutes.
- Classroom organization: 5 groups of 5 students.

- Type of activity: Final task and assessment.
- Objectives:
 - Demonstrate the knowledge the children have acquired in the previous sessions.
 - Put in practice all the concepts learnt the other days.
 - Encourage the children to produce output in the foreign language (oral production).
 - Develop the oral comprehension listening to their classmates.
 - Make a final assessment of the knowledge of the students.
- Contents:
 - Concepts related with the outer space: planets, Solar System, Sun, Moon, stars, asteroids, Earth...
 - Description: This is the ‘Final Task’. With this activity I will try to assess the knowledge of the children through the previous sessions. Now, the students have to put in common the concepts related with the outer space, so that, they must show their own universes, explaining what components it has and what happens in there, for example the movements of the planets. We are going to travel around the Universe with the spaceships they have created. Each group will explain their works to the whole class. I will be asking questions; and the children must explain everything with movements and gestures. During the explanation of the groups I will ask the other teams to make questions. When each group finish their presentation, they must ask the rest of the class questions to check if they have listened. With this activity I want to make the final evaluation, I will assess the children while they are speaking and explaining the concepts, features and components their Universes have. I will do it through some questions and will check if they can use oral production.
 - Linguistic input: Well kids! Are you ready for the travel around the outer space? But we need something to travel across the Universe. What do we need? A rocket ship! Do you have your rocket ships? Are you ready to take off? 3... 2... 1... Go! (“flying” around the class)

Who wants to start? Ok, the group of 'The Galaxy'. Let's fly to their Universe! Now, I want everybody to listen carefully because then they will ask you some question. Tell us, what has your Universe got? Beautiful, what is the name of this? Ok the other groups can ask some questions! For example, how many moons has your Universe got? Do these planets move? Very good! Now, you have to ask your classmates a question. If you answer correctly, I will give you a sticker!

Now let's fly to the Universe of 'The Stars'/'The Moon'/'The Planets'/'The Asteroids'. Tell us what your Universe has got. How many planets has your Universe got? Do the planets move? What is the name of this movement? What causes this movement? How many suns has your Universe got? Is this a galaxy? What components has your Universe got around the Sun? Does the Moon move? Now make the other groups some questions to see if they have been listened.

Very well children! Now look at the class! We have a very big outer space in our class! You have decorated it very beautifully! We have finished our travel, so you are going to park the spaceships in your Universe! Perfect! We have finished our outer space!

- Materials: the spaceship built in the previous session, the Universe components they have made.
- Language for: cooperative group work, asking questions, thinking about the components of the Universe and paraphrasing all the information they want to say.
- Language of: different components we find in the Universe, questions such as 'What has your Universe got?', 'How many Moons have your Universe got?', 'Has your Universe got asteroids?' and so on.

5. EVALUACIÓN.

En toda Unidad Didáctica es necesario evaluar a los alumnos en función de si cumplen o no los objetivos propuestos. Siguiendo la metodología CLIL aplicada en este proyecto, existen ciertas herramientas que se usan para evaluar. Pero nos podemos preguntar qué se evalúa: el contenido o el lenguaje. El principal objetivo de CLIL es aprender el contenido a través de la lengua extranjera, y, por lo tanto, el lenguaje se va desarrollando al mismo tiempo que se aprende. Además, con este enfoque, lo que se evalúa es el proceso de aprendizaje, y no el producto. Y esto se puede realizar a través de las siguientes herramientas:

- Observación, a través de una plantilla, una lista de verificación o un diario que se irá completando en cada sesión y/o actividad.
- Portfolio de trabajo que se irá completando a lo largo de la puesta en práctica del proyecto.
- Presentaciones orales individuales o en grupo.
- Desarrollo de habilidades de orden inferior hacia habilidades de orden superior (rememorar, comprender, aplicar, analizar, evaluar, crear).
- Uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TICs).
- Hoja de autoevaluación.

Para la evaluación de mi Unidad Didáctica ('The Sun and the Moon') haré uso de algunas de estas herramientas para realizar la evaluación de los alumnos y alumnas. Para evaluar de forma individual utilizaré la OBSERVACIÓN a través de un diario en el que, a lo largo de toda la consecución de la Unidad, anotaré ciertas dificultades o problemas que puedan encontrar los alumnos/as y el nivel de logro que tienen en las diferentes actividades.

Haré USO DE LAS TICs en la cuarta sesión a través de tablets y la aplicación 'mentimeter' mediante la cual el alumnado realizará un Quiz de forma grupal. También evaluaré, durante todo el proceso, el DESARROLLO DE LAS HABILIDADES de orden inferior ascendiendo a las de orden superior tal y como se muestra en la Taxonomía de Bloom (RECORDAR – COMPRENDER – APLICAR – ANALIZAR – EVALUAR – CREAR).

Por último, con la 'Final Task' utilizaré las PRESENTACIONES ORALES EN GRUPO para evaluar lo que han aprendido los alumnos a lo largo de la Unidad Didáctica, evaluando aspectos como su producción oral, los contenidos adquiridos o la forma en que se expresan en la lengua extranjera (inglés).

CONCLUSIONES

Este Trabajo de Fin de Grado ha supuesto para mí un aprendizaje positivo que podré aplicar en mi futuro laboral. Al haber hecho un análisis del bilingüismo y su implantación en las escuelas, he podido comprobar que existen formas de transmitir una lengua extranjera a los alumnos de manera que puedan divertirse aprendiendo, estén motivados y adquieran conocimientos de manera inconsciente y natural.

Este proyecto ha supuesto un reto para mí, ya que siempre he estado acostumbrada a un modelo de enseñanza tradicional a través de libros de texto y estructuras gramaticales mientras que, siguiendo el Programa Convenio MEC- British Council y la metodología AICLE, he podido comprobar que los métodos tradicionales no son los más efectivos, sino que todos los colegios deberían comenzar a implantar poco a poco programas bilingües donde los alumnos y alumnas no se sientan frustrados a la hora de aprender un nuevo idioma.

Todo lo que he aprendido a lo largo de este trabajo me ha hecho cambiar la perspectiva para poder ver la enseñanza de otra manera. Por esta razón, la Unidad Didáctica que he diseñado está destinada a seguir un enfoque metodológico en el que los alumnos de Educación Primaria experimenten el aprendizaje de forma positiva.

Debido a la imposibilidad de llevar a cabo este proyecto en mis Prácticas Docentes, espero poder poner en práctica, este Proyecto y otros, en las aulas de Primaria con la esperanza de que ya sean muchos más los centros que se rigen por programas bilingües.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Beacco, J. C. y Byram, M. (2007)- *From linguistic diversity to plurilingual education: Guide for the development of language education policies in Europe*. Strasbourg: Council of Europe.
- Cole, M., John-Steiner, V., Scribner y S. y Souberman, E. (1979) (eds.) recogieron las ideas del psicólogo Vygotsky publicando en la Universidad de Harvard el libro *Mind in Society* en el año 1979, años después de la muerte de Vygotsky
- Coyle, D., Hood, P. y Marsh, D. (2010). *Content and Language Integrated Learning*. UK: Cambridge University Press.
- Cummins, J. (1998). ¿Qué sabemos de la educación bilingüe? Perspectivas psicolingüísticas y sociolingüísticas.
- Díaz-Caneiro, E. (2017). Enseñando ciencias en inglés con la metodología CLIL, Universidade da Coruña.
- García, S. (2013). Three frameworks for developing CLIL materials in infant and primary education. *Encuentro 22. Revista de investigación e innovación en la clase de idiomas*, pp 49-53.
- Jiménez-Ramírez, J. (2018). *La enseñanza de la cultura*. Madrid: ARCO-LIBROS.
- Krashen, S. (1982) Reflexiones sobre el modelo de adquisición de segundas lenguas de Stephen Krashen - Un puente entre la teoría y la práctica.
- Krashen, S. (1982). *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. University of Southern California: Pergamon Press Inc.
- Krashen, S. (1981). *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. USA: Pergamon Press Inc.
- Martín Bravo, C. y Navarro Guzmán, J. I. (2009). *Psicología del desarrollo para docentes*. Madrid: Ediciones PIRÁMIDE.
- Montrul, S. (2013). *El bilingüismo en el mundo hispanohablante*. Malden, MA: WILEY-BLACKWELL, USA.

Notas tomadas en la asignatura *Didáctica de la Lengua Extranjera - Inglés* de la profesora Marina Gutiérrez de la Universidad de Valladolid.

Notas tomadas en la asignatura *Fundamentos del Aprendizaje Bilingüe* de la profesora Natalia Barranco de la Universidad de Valladolid.

Pavesi, M., Bertocchini, D., Hofmannová, M., Kazianka, M. (2001). *Teaching through a foreign language. A guide for teachers and schools to using foreign languages in content teaching.*

Web portal de la Junta de Castilla y León.

Web portal de la Junta de Castilla y León. British Council. <https://www.educa.jcyl.es/es/temas/idiomas-bilinguismo/programas-bilingues-secciones-linguisticas/convenio-mecd-the-british-council> (Consulta: 11/03/2020)

Web British Council <https://www.britishcouncil.es/sobre-nosotros> (Consulta: 13/03/2020).

Web YouTube. British Council. <https://youtu.be/R6GBra2B974> (Consulta: 13/03/2020).

Web CEIP Miguel Delibes.

http://ceipmigueldelibes.centros.educa.jcyl.es/sitio/index.cgi?wid_seccion=14
(Consulta: 24/03/2020)

Web Universitat de València. <https://www.uv.es/uvweb/master-investigacion-didactiques-especificques/es/blog/aicle/-/clil-cinco-cosas-desconocias-1285958572212/GasetaRecerca.html?id=1285960399706>
(Consulta: 26/05/2020).

Wilson, L. O. (2001) (2016). Anderson and Krathwohl Bloom's Taxonomy Revised. Understanding the New Version of Bloom's Taxonomy. Artículo consultado en: https://quincycollege.edu/content/uploads/Anderson-and-Krathwohl_Revised-Blooms-Taxonomy.pdf (Consulta: 28/05/2020).

APÉNDICES

Apéndice 1. Cuadro general de la Unidad Didáctica.

| Level | General objectives | Contents | Activities |
|---|---|--|---|
| <p>1st grade of Primary Education</p> <p><i>Social Science</i></p> | <ul style="list-style-type: none"> - Develop individual and group work habits and responsibility, as well as attitude of confidence in themselves, personal initiative, curiosity, interest and creativity in learning. - Acquire skills for prevention and resolution of conflicts. - Know and understand the foreign language in an appropriate way. - Acquire the basic communicative competence in the foreign language so that the children could express and understand simple messages and manage daily situations. - Know the fundamental aspects of the Social Science. - Use different representations and artistic expressions and begin with the building of visual and audio-visual purposes. - Develop their affective capacities in all the areas of the personality and in the relations with others as well as an opposite attitude of the violence, prejudices and sexist stereotypes. | <ul style="list-style-type: none"> - The Universe and the Solar System: the stars, the Sun, the planets. - The Earth and the Moon. Features. Movements and their consequences. - The representation of the Earth, the Sun, the Moon, the planets and the stars. | <p>Session 1. The Universe</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Routine. Hello to the Sun, the Moon and the stars! 2. The Universe and the outer space. 3. The Solar System 4. Drawing the concepts <p>Session 2. Movements in the Universe.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Routine. Hello to the Sun, the Moon and the stars! 2. The planets around the Sun. 3. The movements of the Earth. 4. The Moon around the Earth. 5. The Solar System in Movement. <p>Session 3. Consequences of the movements of the Earth.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Routine. Hello to the Sun, the Moon and the stars! 2. Day and night are consequences of the rotation movement. 3. Difference between day and night. 4. The seasons of the year as consequence of the revolution movement. 5. A trip around the planet. <p>Session 4. What have we learnt?</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Routine. Hello to the Sun, the Moon and the stars! 2. Picture dictation. 3. Universe quiz. <p>Session 5. Our own Universe.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Routine. Hello to the Sun, the Moon and the stars! 2. Building a rocket ship 3. Drawing our own Universe. 4. Building our own Universe. <p>Session 6. Final Task. A travel around the outer space.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Routine. Hello to the Sun, the Moon and the stars! 2. Preparing 'The Final Task' 3. Final Task. A trip around our own Universe. |

| Time | Assessment criteria | Learning outcomes |
|------------------------------|--|---|
| 6 sessions around 55 minutes | <p>1. Explain how the Universe is and their main components.</p> <p>2. Describe the features of the Solar System identifying different kinds of components and their features.</p> <p>3. Locate the Earth and the Moon in the Solar System, explaining their features, movements and consequences.</p> | <p>1.1. Describes how the Universe is and explains their main components identifying galaxy, star, planet, satellite and asteroid.</p> <p>2.1. Describes the features, components and movements of the Solar System, identifying the Sun in the centre of the Solar System and locating the planets around the Sun.</p> <p>3.1. Defines and represents the movement of revolution of the Earth and associates the seasons of the year as a consequence of the movement.</p> <p>3.2. Explains the day and the night as a consequence of the rotation movement of the Earth and as units of measure of the time.</p> <p>3.3. Defines the revolution movement of the Moon around the Earth identifying the phases of the Moon.</p> |
| Key competences | | <ul style="list-style-type: none"> - Competence in Linguistic Communication. - Learning to Learn. - Social and Civic Competences. - Sense of Initiative and Entrepreneurship. - Cultural Awareness and Expression. |

Apéndice 2. Rutina

Time: 5 minutes.

Classroom organization: The whole class.

Type of activity: Routine.

Objectives:

- Get the students ready for the class using concepts of the outer space.

Contents:

- Sun, Moon and stars.

Description: I am going to play a song every day at the beginning of the lesson, so that the children will know when the class starts.

Linguistic input: Hello children! How are you today? Are you happy? Are you sad? Are you ready for Social Sciences today? Well, first of all, we are going to listen to a very beautiful song about the Sun, the Moon and the stars. Do you want to listen to the song? OK, let's play the song! I want to hear everybody singing!

Materials: A video song (<https://www.youtube.com/watch?v=vcUyDAO1Fk0>), a computer with loudspeakers.

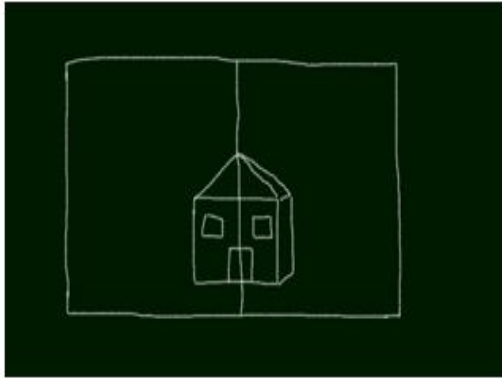
Apéndice 3. “Flashcards” del Universo.



Apéndice 4. Picture dictation o Dictado de imágenes.

Ok kids! Now we are going to draw on a piece of paper. But I am going to tell you what to draw. Are you ready? Do not copy from your classmates! First, we are going to draw a house in the middle of this paper like this; and a line in the middle like this. Now you are going to draw a sun here, on this side (pointing to the left side). If you finish, you are going to draw a Moon on the other side. Around the moon you are going to draw stars in the sky. Around the sun you are going to draw clouds. Now, you are going to draw a planet next to the moon, on this side (pointing to the right side). On this side you are going to draw the Earth, do you remember what the Earth is? Ok. Around the Earth you have to draw some asteroids if you remember. And finally, you are going to draw a spaceship wherever you want. on this side, or here or there, wherever you want.

Ok, now let's make the drawing on the blackboard. Any volunteer to draw the Sun? Where do you have to draw the Sun? Someone who wants to draw the Moon. Where do you have to draw the Moon? ... Now, if you have finished, you can colour the drawings.



What I am going to do at the beginning to guide the children



The final result of what the children have to draw

Apéndice 5. Quiz.

