



Universidad de Valladolid

Facultad de Educación y Trabajo Social

DEPARTAMENTO DE DIDÁCTICA DE LA LENGUA Y LA LITERATURA

Grado en Educación Primaria - Mención en Lengua Extranjera (Inglés)

TRABAJO FIN DE GRADO

**Enseñanza bilingüe de las Ciencias Sociales. Propuesta de
intervención para quinto curso de Educación Primaria**

Estudiante: D^a Alba Laguna San Pedro

Tutor: Dr. D. Francisco Javier Sanz Trigueros

Valladolid, 2022

RESUMEN:

El presente Trabajo Fin de Grado trata de dar una visión europea, nacional y autonómica de la enseñanza de lenguas extranjeras en la etapa de Educación Primaria en el Sistema Educativo español. Tiene como objetivo presentar una unidad didáctica relacionada con contenidos curriculares del área de Ciencias Sociales en Sección Bilingüe para quinto curso de Primaria. La presente propuesta didáctica pretender satisfacer las necesidades lingüísticas de los alumnos que puedan presentar durante el proceso de enseñanza – aprendizaje.

La propuesta didáctica se fundamenta en ocho sesiones en las cuales se despliegan diversas actividades que tienen como objetivo desarrollar los contenidos curriculares de las áreas de Inglés y Ciencias Sociales.

PALABRAS CLAVE: AICLE, CLIL, MCER, Educación Primaria, Sección Bilingüe.

ABSTRACT:

This Final Degree Project aims to provide a European, national and regional vision of the teaching of foreign languages at the Primary Education stage in the Spanish Education System. It aims to present a didactic unit related to curricular content in the area of Social Sciences in the Bilingual Section for the fifth year of Primary School. This didactic proposal aims to satisfy the linguistic needs of the pupils that they may present during the teaching-learning process.

The didactic proposal is based on eight sessions in which different activities are deployed with the aim of developing the curricular contents of the areas of English and Social Sciences.

KEY WORDS: CLIL, CEFR, Primary Education, Bilingual Section.

ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN.....	1
2. MARCO TEÓRICO	2
2.1. Fundamentos didácticos y disciplinares que rigen la enseñanza de la lengua extranjera.....	2
2.2. Enseñanza bilingüe:	3
2.2.1. Educación plurilingüe e intercultural	3
2.2.2. Educación bilingüe y marco europeo	4
2.2.3. Competencias de la enseñanza aprendizaje de lenguas	5
2.2.4. Aprendizaje integrado de contenidos y lenguas (AICLE).....	6
2.2.5. Educación bilingüe en España.....	10
2.2.6. Programas CLIL/AICLE en Castilla y León.....	12
2.2.7. DNL en Ciencias Sociales	13
3. PROPUESTA DE INTERVENCIÓN	16
3.1. Contexto.....	16
3.1.1. Contexto físico del Centro.....	16
3.1.2. Las familias	16
3.1.3. Desarrollo general de la propuesta	17
3.2. Justificación y metodología de la propuesta	18
3.3. Desarrollo de la propuesta de intervención.....	21
3.3.1. Primera sesión	21
3.3.2. Segunda sesión	22
3.3.3. Tercera sesión.....	23
3.3.4. Cuarta sesión	24
3.3.5. Quinta sesión	26
3.3.6. Sexta sesión	26
3.3.7. Séptima sesión.....	27
3.3.8. Octava sesión.....	27
3.4. Rol del alumno y del maestro	27
3.5. Evaluación final de conocimientos	28
4. ASPECTOS FINALES DE LA PROPUESTA.....	30
5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	32
6. ANEXOS.....	35

6.1. Anexo I Plantilla de bingo	35
6.2. Anexo II Visigodos.....	35
6.3. Anexo III Línea temporal.....	36
6.4. Anexo IV Creador de parejas.....	36
6.5. Anexo V A1 - Ándalus	37
6.6. Anexo VI Sociedad.....	37
6.7. Anexo VII Estaciones de aprendizaje.....	38
6.8. Anexo VIII Trivial.....	39
6.9. Anexo IX Rúbrica de evaluación.....	41

1. INTRODUCCIÓN

El presente Trabajo Fin de Grado de Mención Lengua extranjera Inglés, tiene como objetivo dar a conocer cuál es el marco en el que los programas A. I. C. L. E. (Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lengua Extranjera), más concretamente, el desarrollo de Ciencias Sociales en Sección Bilingüe, se encuentran en el Sistema Educativo Español y en la Comunidad de Castilla y León.

He decidido realizar un plan de intervención y llevarlo a cabo en un aula real, desarrollando los contenidos curriculares, estipulados en el B. O. C. y L., relacionados con la Edad Media. Este trabajo ha sido fruto de la reflexión sobre el constante cambio en las relaciones interculturales de la sociedad y la escuela. Debido a dicho cambio, los maestros son los responsables de armar a los alumnos con el mayor número de herramientas y destrezas que les permitan desarrollarse como ciudadanos de un mundo cada día más globalizado.

La razón por la cual he recogido este tema es porque a lo largo de mi vida académica no bilingüe, y después de haber cursado el grado en Educación Primaria con mención en Lengua Extranjera Inglés, he llegado a la conclusión de la importancia que significa desarrollar una segunda lengua extranjera en edades tempranas.

Con este Trabajo Fin de Grado también pretendo dar a conocer una metodología innovadora, que en los últimos años ha ido cogiendo impulso y es apodada Aprendizaje por Estaciones. Esta metodología surge por las diversas necesidades del alumnado a la hora de tomar decisiones libres a la hora de aprender.

2. MARCO TEÓRICO

2.1. Fundamentos didácticos y disciplinares que rigen la enseñanza de la lengua extranjera.

Para comenzar con la fundamentación teórica de la adquisición y enseñanza de la lengua extranjera, se va a realizar una diferenciación de las distintas disciplinas que forman parte de las diferentes situaciones pedagógicas del aula:

- Psicolingüística: Engloba todos aquellos procesos de desarrollo, comprensión y expresión de la lengua extranjera.
- Lingüística: Hace referencia a la fonología, morfología, sintaxis, semántica y pragmática.
- Sociolingüística: Conecta la competencia comunicativa, es decir, “*speaking*”.

La psicolingüística desarrolla las teorías sobre la adquisición y desarrollo del lenguaje. A continuación se reflexiona sobre alguna de las teorías psicolingüísticas desarrolladas desde el punto de vista del sujeto, es decir, del alumno. Las teorías principales, son las siguientes:

En primer lugar, se extiende la teoría conductista. Su principal promotor es Skinner, psicólogo estadounidense pionero en la psicología conductista y en el aprendizaje por estímulos. La teoría conductista, también conocida como metodología tradicional, interpreta como los humanos están capacitados para aprender lenguas a través de estímulos y respuestas. Según Skinner, cuando el sujeto de aprendizaje es capaz de responder correctamente a un estímulo, se premia con un refuerzo positivo, de lo contrario, si el sujeto responde erróneamente, se procede a proporcionar un refuerzo negativo, también conocido como castigo. Skinner promueve que el lenguaje se aprende por imitación y repetición, siendo esta una teoría externa, ya que solo se atiende a aquello que se puede observar desde fuera. Si se traslada esta teoría a la escuela, los profesores son las personas que adoptan un rol activo por compartir los conocimientos y los alumnos son quienes, mediante un rol pasivo, aprenden por medio de actividades de carácter mecánico, memorístico y repetitivo.

En segundo lugar, la teoría innatista. El padre de la teoría innatista es Chomsky, lingüista estadounidense destacado por sus grandes aportaciones en las teorías lingüísticas y psicológicas cognitivas. Este autor defiende la idea de que todos los individuos nacen con unas estructuras

lingüísticas innatas que se localizan en la mente (por esta razón, la teoría innatista es interna). A la hora de que los individuos se ponen en contacto con el lenguaje, esas estructuras se desarrollan en la mente de forma espontánea, por lo que, en el ámbito de la adquisición del lenguaje, no existe la necesidad de realizar una explicación gramatical de la lengua. En sus teorías, Chomsky, entiende que los alumnos son capaces de deducir y distinguir todo y para contrastarlo, trasladó sus estudios de teorías de adquisición a las aulas, introduciendo análisis oracionales descontextualizados.

Y por último, mencionar la teoría sociocognitiva: es una teoría mentalista, es decir, interna en la cual interviene la mente. Todos los sujetos nacen con unas estructuras cognitivas innatas. En esta teoría destacan dos pensadores de renombre, Piaget, ligado a la teoría cognitiva y Vygotsky, que presta mucha atención a la adquisición del lenguaje. Esta teoría se fundamenta en la importancia de la interacción social y el aprender haciendo. Si esta teoría se enfoca en el sector educativo, los alumnos van a ir adquiriendo y desarrollando el lenguaje gracias a que se les proporcionan los medios necesarios para que experimenten con el lenguaje, investiguen, descubran y busquen soluciones a problemas. Como herramienta pedagógica, estos autores fomentan las metodologías de aprendizaje cooperativo, aprender entre iguales y que el rol del maestro sea pasivo. El maestro pasaría a ser un orientador, dinamizador y facilitador del lenguaje y las herramientas necesarias para la ejecución de las actividades.

2.2. Enseñanza bilingüe:

2.2.1. Educación plurilingüe e intercultural

El enfoque plurilingüe hace hincapié en el hecho de que, a medida que se amplía la experiencia lingüística de una persona en sus contextos culturales, desde la lengua del hogar a la de la sociedad en general y luego a las lenguas de otros pueblos, no mantiene estas lenguas y culturas en compartimentos mentales estrictamente separados, sino que construye una competencia comunicativa a la que contribuyen todos los conocimientos y experiencias lingüísticas y en la que las lenguas se interrelacionan e interactúan. (MCER, p.123)

La educación plurilingüe e intercultural se basa en dos pilares: la educación que desarrolla el repertorio plurilingüe del alumno y la educación desarrollada mediante distintas lenguas. A continuación se citan los conceptos clave que desarrolla la educación plurilingüe:

- Consideración de las lenguas desde un punto de vista global, desarrollando estrategias comunes y enfoques complementarios que den lugar a un aprendizaje eficaz.
- Repertorios lingüísticos que los alumnos puedan interrelacionar con las lenguas que ya conoce.
- Afirmación de que la enseñanza bilingüe un objetivo realista.
- Beneficios cognitivos.
- Integración social en las aulas dando importancia y valorando la pluriculturalidad.

Para realizar las afirmaciones anteriores, ECML ha puesto en marcha una serie de proyectos a nivel europeo, que se desarrollarán más adelante.

2.2.2. Educación bilingüe y marco europeo

Para Bialystok (2001), el bilingüismo se puede medir en una escala incluida entre dos polos. Es decir, el bilingüismo es la capacidad humana de desenvolverse en dos idiomas, poder resolver distintas situaciones durante la comunicación, tener actitudes hacia el aprendizaje de idiomas y desarrollar flexibilidad cognitiva.

En el ámbito de la educación, la percepción de la existencia de una enseñanza bilingüe ha sido estudiada por los psicólogos expertos en el campo de la metacognición durante décadas, ya que esta, se aplica de manera directa en los procesos de adquisición y uso de la lengua.

Centrando la investigación en el marco europeo, hay que destacar el Centro Europeo de Lenguas Modernas del Consejo de Europa. El C. E. L. M. también es conocido por las siglas ECML (en inglés European Centre for Modern Languages of the Council of Europe), ofrece una orientación general y específica de las claves de la enseñanza de idiomas.

Las principales tendencias en la enseñanza de lenguas durante los últimos años son las siguientes: competencias de la enseñanza aprendizaje de lenguas, educación pluricultural e intercultural, lenguaje de signos, educación y empleo para las personas migrantes, nuevos medios y recursos para la enseñanza de lenguas, currículo y evaluación, aprendizaje temprano

de lenguas, contenidos integrados en el proceso de aprendizaje de lenguas y lenguas escolarizadas.

2.2.3. Competencias de la enseñanza aprendizaje de lenguas

Las competencias de la enseñanza de lenguas están compuestas por las competencias del profesorado y del alumnado. Las primeras competencias hacen referencia a las diversas metodologías que los profesores de idiomas pueden desarrollar en el aula promoviendo un ambiente de aprendizaje.

Con el paso del tiempo, la tecnología se ha convertido en una herramienta principal en el ámbito de la educación. En los últimos años muchos profesores afirman que tras haber recibido una formación previa, han podido mejorar sus habilidades docentes aplicando las TIC y los alumnos han incrementado sus niveles de motivación respecto al aprendizaje de lenguas extranjeras.

Las competencias clave de los docentes se encuentran listadas en una publicación del European Portfolio for Student Teachers of Languages (EPOSTL). Esta publicación provee de ejemplos y orienta a los docentes en su labor. El propio marco europeo, se pregunta lo siguiente: ¿qué significa ser profesor de idiomas en la Europa actual? ¿Qué contribución pueden hacer los profesores de idiomas al desarrollo del diálogo intercultural? Para dar respuesta a estas preguntas, se ha llevado a cabo una especificación de las competencias lingüísticas además de incluir métodos de evaluación del progreso y dominio de los alumnos. Una de las propuestas para contestar a las preguntas, son los programas de formación del profesorado centrándose en las competencias necesarias para evaluar las competencias del alumnado.

Desde los últimos veinte años, la mayoría de los países europeos se caracterizan por introducir lenguas extranjeras en el aula en los primeros años de escolarización.

Por otro lado, las competencias de enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras también son formadas por las competencias del alumnado. Estas hacen referencia a lo que el alumno es capaz de realizar con la lengua y están recogidas en el Porfolio Europeo de las lenguas, recurso importante para evaluar y desarrollar las competencias de los alumnos.

2.2.3.1. Aprendizaje temprano de lenguas

Investigaciones recientes muestran que el aprendizaje temprano de idiomas es un reto. Los docentes son las figuras de referencia primordiales de los alumnos, que velan por que estos reciban todos los conocimientos posibles para superar los retos lingüísticos a los que se puedan enfrentar. Por ello, es de vital importancia formar competentemente a los docentes de manera continua.

El ECML ofrece una amplia variedad de apoyos formativos para desarrollar las pedagogías plurilingües e interculturales de los docentes. Desde el ECML se apoya el desarrollo de las competencias profesionales en este ámbito con el siguiente proyecto, El proyecto Portafolio Europeo para Educadores de Preescolar (PEPELINO), que recoge las competencias de los docentes.

El rasgo principal que caracteriza a este tipo de formaciones son: focalizar la enseñanza de métodos de enseñanza activos y combinados con las nuevas tecnologías, aplicando el trabajo colaborativo entre los Centros y las familias.

Son muchos los beneficios que aporta un aprendizaje temprano de una lengua, aquí se van a destacar los puntos más importantes:

- Las metodologías activas de las lenguas casa con la percepción lúdica del alumnado.
- Los infantes, por su corta edad, están abiertos a aprender.
- Los alumnos disfrutan aprendiendo y con lo cual, aumenta su motivación y disminuye la predisposición negativa a la hora de aprender.
- Los alumnos se encuentran en un estadio mental en el que facilita al individuo el proceso de aprendizaje.
- La concienciación lingüística se apoya en el desarrollo de la lengua materna del niño, potenciando sus habilidades lingüísticas, la memoria y la concentración.

2.2.4. Aprendizaje integrado de contenidos y lenguas (AICLE)

El Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas (AICLE) desempeña un papel crucial en el marco de la enseñanza de idiomas. AICLE fomenta que los alumnos desarrollen sus competencias lingüísticas además de hacer frente a retos lingüísticos que exijan complejidad

para superarlos exitosamente. Los principios en los que AICLE se apoya y hacen que sea un programa reconocido por su éxito son los siguientes: se ofrece una serie de retos intelectuales que potencian el crecimiento cognitivo de los alumnos, aporta la ventaja de poder estudiar asignaturas (no relacionadas con la enseñanza de lenguas) en otro idioma dentro de la escuela, conocidas como Disciplinas No Lingüísticas, DNL.

El Marco Europeo de Lenguas realiza una división de la terminología de programas AICLE:

- CLIL: content and language integrated learning.
- EMILE: Enseignement d' une matière par l' integration d' une langue étrangere.
- INTEGRIERTES SPRACHENLERNEN.

Las propuestas AICLE que se quiere promover en las aulas, destacan por que sus metodologías, son mucho más flexibles que las metodologías tradicionales que están arraigadas en los centros desde hace décadas. Los programas AICLE son tan beneficiosos que se adaptan a la realidad social de cada centro, es decir, se adecua a la edad de los alumnos, a la proporción de apoyos lingüísticos para quien los necesita y tiene en cuenta el contexto social en el que los alumnos están involucrados. Además de que estos programas son flexibles en estos aspectos, también se manifiesta en los temas transversales e interdisciplinares.

Cuando un centro decide incluir programas AICLE en su proyecto educativo de centro, surge la siguiente hipótesis: los estudiantes matriculados en el programa tendrán unas actitudes más positivas hacia el estudio de la lengua extranjera que determine el centro, que los grupos que siguen la programación tradicional.

El papel del docente en los programas AICLE se caracteriza por poseer la capacidad de utilizar un enfoque comunicativo, además de motivar, fomentar creatividad, desarrollar pensamiento cooperativo y crítico entre los estudiantes, también consta de características específicas, como el diseño del currículo AICLE que funda la lengua extranjera deseada, los contenidos, las estrategias de enseñanza y las capacidades para seleccionar, adaptar, evaluar y elaborar materiales.

Un amplio número de autores (por ejemplo, Escobar, 2013) destacan la importancia de la formación del profesorado, con el objetivo de que sean profesionales preparados para poder incluso participar en programas renombrados, como, por ejemplo, Lifelong Learning Program o Erasmus +.

El docente AICLE además de la capacidad típica atribuida al profesorado de lenguas extranjeras para utilizar un enfoque comunicativo, y de las capacidades del profesorado de Primaria en general para motivar, fomentar la creatividad, desarrollar en el alumnado el pensamiento cooperativo y crítico, etc., ha de poseer una serie de capacidades más específicas de su labor o perfil, como son el diseño de un currículum AICLE que integre lengua, contenido y estrategias, o la capacidad para seleccionar, adaptar, elaborar y evaluar materiales. (Melara, 2013, p. 1342)

Basando la investigación en los aspectos citados anteriormente, es importante que desde las universidades y los centros de educación de maestros, se prepare y oriente a los profesionales de la educación, para dar respuesta a las futuras necesidades lingüísticas, digitales y metodológicas de sus alumnos.

No solo el hecho de integrar una serie de competencias hace que el docente en formación mejore en su futura práctica educativa; dicha reflexión ayuda al docente a actuar de manera más crítica en su praxis porque hace que pueda discriminar los errores y las cualidades que lo definen como docente AICLE (Díaz-Martín, 2017, p. 25).

Dicho lo cual, a continuación se centra el foco en el papel de la lengua en los programas AICLE. En el desarrollo de este tipo de aprendizaje, los alumnos desarrollan sus capacidades comunicativas orales gracias a la alta interacción que ocurre en las aulas. El lenguaje es la herramienta principal de AICLE, gracias a esta, los alumnos son capaces de producir un léxico más extenso y por lo tanto, hace que los alumnos estén muy preparados para desenvolverse en cualquier situación comunicativa. Los profesores van a ser quienes hablen en todo momento en la lengua extranjera y quienes se encargarán de desempeñar la función de corrección del vocabulario y la pronunciación de los alumnos.

Los principales supuestos en el aprendizaje de idiomas con programas AICLE hace referencia a la calidad, cantidad de la exposición a la lengua extranjera y al aumento de la motivación.

La cantidad de exposición ha sido objeto de estudio en varias investigaciones que han llegado a demostrar que los alumnos necesitan de una exposición mayor a la lengua materna para poder garantizar sin duda, un buen nivel de adquisición y de competencias en la segunda lengua. En las aulas con programas AICLE, los alumnos van a poder saciar la necesidad de comunicarse de manera espontánea y natural. Esto requiere un cierto nivel de comprensión y adquisición de

conocimiento imperfecto antes de dominar los aspectos lingüísticos de la lengua extranjera. En muchos países del marco europeo, consideran la exposición a la lengua extranjera una oportunidad de aprendizaje única.

En segundo lugar, se presta atención a la calidad de la exposición. Los programas AICLE ofrecen a los alumnos una participación de interacción verbal entre iguales (otros alumnos) y docentes. Partiendo de esta idea, los alumnos demandan ampliar sus conocimientos lingüísticos para poder continuar con sus intercomunicaciones y los retos que les acontece.

En tercer lugar, las propuestas AICLE están muy pendientes de la motivación del alumnado. La motivación que se persigue en este programa es intrínseca, es decir, los alumnos participan de manera activa y significativa usando el lenguaje como herramienta de comunicación. De esta manera, los alumnos están motivados a seguir aprendiendo contenidos de las disciplinas no lingüísticas y asignaturas transversales, sin poner el foco de atención en el propio aprendizaje de la lengua extranjera.

En cuarto lugar, los programas AICLE garantiza un nivel elevado de exposición a la lengua extranjera. La calidad de esa exposición debe de ser alta, ya que, los alumnos van a necesitar tener acceso al habla espontánea y puede que necesiten obtener información estructural o gramatical del maestro. Para que la espontaneidad del lenguaje se produzca en los alumnos, es necesario que los alumnos pasen por ciertas etapas de conocimiento para poder adquirir soltura en el habla de la lengua extranjera.

Por último, hay que considerar los cuatro pilares del marco de trabajo de los programas AICLE, conocidos por el nombre de las 4Cs (Coyle, 1999), ya que tiene en cuenta la integración de la lengua extranjera con los contenidos, la cognición, el proceso de aprendizaje, la comunicación y la cultura.

- Comunicación: El enfoque comunicativo afirma que el aprendizaje de la lengua extranjera se realiza a través de la comunicación natural entre individuos. Existen factores que condicionan la comunicación, como por ejemplo, los roles de los hablantes, el contexto, el lenguaje adecuado al contexto, los niveles lingüísticos y la motivación. En este punto, la motivación es fundamental para que el alumno se sienta con confianza para llegar a producir un buen discurso comunicativo a través de las distintas destrezas de la lengua (hablar, escribir, escuchar y leer), el error se aprecia para poder mejorar en el proceso de aprendizaje. Dentro de la comunicación se prioriza que los alumnos desarrollen su nivel de competencia mediante el discurso del profesor, caracterizado

por el uso de frases cortas, modificación en el ritmo de habla, gestos, mímica, uso de sinónimos, uso de repeticiones... Todo el repertorio del profesor puede ser acompañado de refuerzo visual que ayude a los alumnos a comprender mejor el discurso, adaptado completamente a las necesidades lingüísticas del aula.

- **Cognición:** Los programas AICLE se basan en el constructivismo, es decir, se espera que el alumno vaya asimilando la nueva información fusionándola con las ideas previas. El maestro debe de ser consciente del nivel madurativo de sus alumnos y de su zona de desarrollo próximo para modelar sus intervenciones y así prevenir la frustración de los alumnos.
- **Cultura:** En este punto, los programas AICLE fomentan el uso de material real que se pueda llevar a las aulas, de conocer y reflexionar sobre las diferentes tradiciones de otros países, identificar las características de otras culturas y realizar paralelismos con la suya. Con el fomento de la cultura, se busca que los alumnos estén más conectados con el mundo y preparados para la globalización social.
- **Competencias:** Los programas AICLE se centran en el desarrollo de las competencias básicas designadas por el currículo: comunicación lingüística, competencias matemáticas, científicas y tecnológicas, competencia digital, aprender a aprender, competencias sociales y cívicas, sentido emprendedor y conciencia cultural.

2.2.5. Educación bilingüe en España

En el Sistema Educativo Español, la educación bilingüe se manifiesta a través de Programas Bilingües y Secciones Bilingües.

2.2.5.1. Programas Bilingües

Los programas bilingües en España nacen en forma de currículo integrado, en el que se funden contenidos del sistema educativo británico y español, o en forma de impartición de dos disciplinas no lingüísticas en inglés. Los programas bilingües están presentes en las aulas españolas desde la educación infantil hasta 4º de la ESO.

El principal objetivo de los Programas Bilingües es desarrollar el convenio de programas de implantación de un currículo integrado británico – español. Actualmente el Programa Bilingüe

hegemónico del Sistema Educativo Español, es el dirigido por British Council, conocido como MEC – British Council.

2.2.5.2. Secciones Bilingües

Las Secciones Bilingües en España no se rigen por ningún convenio específico. Los centros educativos deben de solicitar al Ministerio o a las administraciones territoriales un proyecto bilingüe presentando cierto formulario además de una propuesta de inclusión de la sección en los interniveles del centro.

El objetivo de las Secciones Bilingües es impartir los contenidos en la segunda lengua extranjera de ciertas asignaturas, caracterizadas por no ser disciplinas lingüísticas, por ejemplo, ciencias naturales, ciencias sociales o artes plásticas. En España, se puede realizar la petición de Sección Bilingüe en diferentes idiomas, como, por ejemplo, inglés, francés, italiano, portugués y alemán.

En España, AICLE apareció, según el acuerdo que se elaboró en 1996 y fue actualizado en el año 2013. Esta es la legislación vigente que rige los programas AICLE:

El dominio de una segunda lengua o, incluso, una tercera lengua extranjera, se ha convertido en una prioridad en la educación como consecuencia del proceso de globalización en que vivimos, a la vez que se muestra como una de las principales carencias de nuestro sistema educativo. La Unión Europea fija el fomento del plurilingüismo como un objetivo irrenunciable para la construcción de un proyecto europeo. La ley apoya decididamente el plurilingüismo, redoblando los esfuerzos para conseguir que los estudiantes se desenvuelvan con fluidez al menos en una primera lengua extranjera, cuyo nivel de comprensión oral y lectora y de expresión oral y escrita resulta decisivo para favorecer la empleabilidad y las ambiciones profesionales, y por ello, apuesta decididamente por la incorporación curricular de una segunda lengua extranjera (Gobierno de España, 2013, p. 97865).

Este programa nace para poder dar respuesta a la necesidad de los alumnos españoles a exponerse a más horas de comunicación de una lengua extranjera, para que desarrollen una

mayor competencia lingüística y comunicativa y para recrear las metodologías más relevantes y útiles.

Todas las comunidades autónomas desarrollan programas específicos de educación bilingüe para el alumnado que lo solicite. Para mejorar la práctica de los docentes, el Ministerio de Educación y Formación Profesional comparte varias iniciativas. Estos programas cuentan con varias finalidades: fomentar la adquisición y el aprendizaje de ambas lenguas a través de un currículo integrado basado en los contenidos, promover el uso de las TIC para el aprendizaje de las lenguas extranjeras y fomentar la adquisición de conocimientos culturales diversos.

2.2.6. Programas CLIL/AICLE en Castilla y León

Desde 2006, la Consejería de educación decidió proporcionar las herramientas necesarias para que los centros que se sustentan por los fondos públicos de la comunidad sean capaces de desarrollar Programas y Secciones Bilingües. Actualmente se cuenta con más de 29 Secciones Lingüísticas (MEC – British Council) y más de 300 Secciones Bilingües.

Al igual que en el marco nacional, en la comunidad de Castilla y León se pueden encontrar programas AICLE basados en varias lenguas extranjeras. Centrando la investigación en el ámbito de la lengua extranjera inglés, en esta comunidad, se puede encontrar con el modelo de las Secciones Bilingües español – inglés. La etapa escolar de educación primaria en Castilla y León engloba ambas modalidades de enseñanza bilingüe.

En Castilla y León, los programas de Sección Bilingüe se rigen por la normativa establecida en la Orden 6/2006 de 4 de enero y las Secciones Lingüísticas se basan en el Real Decreto 717/2005.

2.2.6.1. Destinatarios de los programas

Los destinatarios son todos aquellos alumnos que participan en las Secciones Lingüísticas y Bilingües, son aquellos que, por decisión de los padres van a recibir una educación rica en exposición del alumno a la lengua extranjera, además de promoverla con metodologías basadas en la adquisición del lenguaje.

Las Secciones Bilingües comienzan a desarrollarse desde la Educación Infantil siempre y cuando los padres de los alumnos decidan que sus hijos entren en dicha sección. Una vez superada la etapa de Primaria, al igual que en los programas British Council, los profesores y orientadores del colegio se reúnen para decidir el futuro de la Sección Bilingüe de los alumnos, es decir, realizan un análisis realista que ayude a orientar a las familias a la hora de escoger promoción en Sección Bilingüe o no en la etapa de E. S. O. Estas recomendaciones siempre buscan favorecer el proceso de aprendizaje de los alumnos.

2.2.6.2. Maestros de las secciones

Los maestros que imparten asignaturas en las Secciones Bilingües deben de cumplir con cierta titulación específica que les habilite a ejercer. La propia titulación correspondiente en enseñanza de Educación Primaria, una titulación superior al nivel B2 según establece el MCERL en la Resolución de 16 de enero de 2015 de la Consejería de Educación.

Para la lengua extranjera inglés, las titulaciones que reconocen la titulación B2 en la comunidad de Castilla y León son: licenciatura en filología inglesa, licenciatura en Traducción e Interpretación en inglés, certificaciones de la Escuela Oficial de Idiomas (nivel B2 o avanzado C1), First Certificate in English (FCE - Cambridge), Cambridge Certificate in Advance English (CAE), Cambridge Certificate of Proficiency in English (CPE), Test of English as a Foreign Language (TOEFL - B2 o puntuación superior), International English language testing System (IELT – British Council con B2 o puntuación superior) o Trinity Grades 7, 8, 9 o superior (Trinity College of London).

2.2.7. DNL en Ciencias Sociales

Se entiende por disciplina no lingüística a aquella asignatura que forma parte del currículo y en su origen, no está destinada a la enseñanza de una lengua extranjera. Las DNL pretenden utilizar la lengua extranjera como herramienta para poder enseñar a los alumnos los contenidos establecidos por los boletines oficiales de cada comunidad autónoma.

Para que una disciplina no lingüística llegue a impartirse, es necesario que en la propuesta de proyecto bilingüe que realizan los centros educativos, haya dos o tres disciplinas no lingüísticas

propuestas para ser impartidas en Sección Bilingüe. Esto conlleva que las horas impartidas en la lengua extranjera no superen la mitad del horario total de los alumnos.

Centrando la información en la etapa de Educación Primaria; como máximo, se permite la enseñanza de 27 horas semanales de disciplinas no lingüísticas. Las DNL más comunes que se encuentran en los programas, Secciones Lingüísticas y Secciones Bilingües, son: las ciencias (ciencias naturales y ciencias sociales), música, artes plásticas y educación física.

La disciplina no lingüística de las ciencias sociales está cada día más presente en las aulas de los centros educativos de la comunidad de Castilla y León. Debido a la incipiente trayectoria de la educación bilingüe dentro de los centros de la comunidad autónoma, cada día son más los centros que incluyen el área de ciencias sociales bilingüe en sus Proyectos Educativos de Centro. Esto puede deberse a la evolución social y política del mundo, que cada vez se interesa más por la investigación de los aspectos sociales (Sánchez y Tembleque, 1986).

Además, de lo beneficioso que resulta el dominio de una segunda lengua en edades tempranas, motiva y ofrece a los alumnos, como ciudadanos, infinidad de oportunidades, tales como: mayor participación en las relaciones comerciales, profesionales y turísticas a nivel internacional (Aragón, 2007).

El Boletín Oficial de Castilla y León promueve la enseñanza de las Ciencias Sociales, entendiendo esta como ciencia que integra diversas disciplinas que estudian a las personas como seres sociales y su realidad en sus aspectos geográficos, sociológicos, económicos e históricos. La finalidad de las Ciencias Sociales en esta etapa es desarrollar capacidades en los niños que les permitan tanto interpretar la realidad que les rodea como intervenir en ella, así como aprender a vivir en sociedad, conociendo los mecanismos fundamentales de la democracia y respetando las reglas de la vida colectiva.

Los maestros deben aplicar de forma integrada los contenidos propios de las Ciencias Sociales en Educación Primaria, con el fin de lograr la realización adecuada de actividades y la resolución eficaz de problemas cada vez más complejos. Para ello, partiendo de los preconceptos que tienen, los profesores deben de ir generando ideas cada vez más estructuradas que permitan una mejor interpretación de la realidad. (BOCYL, 2016).

Esta disciplina no lingüística sigue una estructura dividida en cuatro bloques de contenido:

- Bloque 1: contenidos comunes el currículo básico de toda el área y técnicas de enseñanza – aprendizaje.

- Bloque 2: ‘El mundo en el que vivimos’. Se centra en el estudio geográfico del entorno para proporcionar a los alumnos una visión global de las características físicas de los territorios con las organizaciones y divisiones políticas. También concierne el estudio del Universo, la Tierra, el agua y su consumo, el cambio climático y los climas y la intervención humana en la Tierra.
- Bloque 3: ‘Vivir en sociedad’. Se centra en que los alumnos comprendan las características de los distintos grupos sociales, los miembros de cada grupo, como se distribuyen en el espacio físico, convivencia y ciudadanía, instituciones políticas territoriales nacionales y europeas...
- Bloque 4: ‘Las huellas de tiempo’. Trabaja la comprensión del tiempo histórico, el orden cronológico de los acontecimientos históricos y estudia las etapas históricas de la Humanidad.

3. PROPUESTA DE INTERVENCIÓN

3.1. Contexto

Para promover los programas AICLE en las aulas de Ciencias Sociales Bilingües, he desarrollado el siguiente plan de intervención para el quinto curso de educación primaria, basándome en los principios básicos de los programas AICLE.

La presente propuesta educativa ha sido llevada a cabo en un colegio de la ciudad de Valladolid.

3.1.1. Contexto físico del Centro

El colegio se encuentra al sur de la ciudad de Valladolid, edificado en el año 2009, dispone de unas instalaciones diseñadas para ser completamente funcionales a la hora del desarrollo de las actividades de centro. Está compuesto por un edificio de pequeñas dimensiones (2 plantas) fomentando el ambiente familiar entre los docentes y los alumnos. El Centro cuenta con espacios grandes destinados a las zonas de recreo y huerto. Las instalaciones con las que cuenta este Centro son: una biblioteca, un aula de ordenadores, pizarras digitales en todas las aulas, aula de psicomotricidad, el gimnasio, el comedor escolar y aula de música.

El Centro escolar es de carácter público que basa su metodología en proyectos innovadores, de cuidado del medio ambiente, del uso y cuidado de las TIC y la animación a la lectoescritura. Desde los planteamientos de los diferentes proyectos, se parte desde los siguientes objetivos: buscar la implicación de la comunidad educativa, capacidad de mejorar los servicios del Centro, y aumentar las competencias educativas de los alumnos para que sean capaces de desarrollarse íntegramente como personas (fomentando la igualdad, el respeto o la tolerancia).

3.1.2. Las familias

La mayoría de las familias que se deciden por el colegio es de la clase social media-alta y la población es joven (matrimonios con 1 o 2 hijos de media). En el ámbito cultural, la mayoría de la población del entorno cuenta al menos con un título universitario.

Las familias escogen este Centro, principalmente, porque valoran la calidad de la educación que se imparte en todos los cursos escolares, por la estabilidad entre los vínculos escuela – alumnos – familias y por su excelente Sección Bilingüe.

3.1.3. Desarrollo general de la propuesta

La asignatura de ciencias sociales forma parte de la programación bilingüe del centro, con lo cual, mi propuesta didáctica ha sido diseñada y desarrollada en la combinación de inglés como lengua extranjera y castellano.

Esta propuesta didáctica se ha planteado y llevado a cabo desde un punto de vista psicolingüístico, basándose en la idea de que el aprendizaje de lenguas es una tarea que dura toda la vida. Por lo tanto, el desarrollo de la motivación, las habilidades y la confianza de los alumnos a la hora de enfrentarse a las experiencias lingüísticas es de fundamental importancia. La unidad que he desarrollado ha fusionado los principios básicos de la enseñanza, la metodología tradicional y las innovaciones. Otro punto importante que se ha tenido en cuenta es la motivación del aprendizaje, ya que esta es vital desde el punto de vista de los alumnos. El incremento de motivación surge de la confianza que deposita el alumno en su propio proceso de aprendizaje.

El enfoque de adquisición de la propuesta hace hincapié en la responsabilidad del aprendizaje y en la importancia de la participación activa del alumno en su propio proceso de aprendizaje. Esto significa que la atención debe centrarse en el alumno.

A continuación estos han sido los objetivos generales de la unidad didáctica:

- Los alumnos deben de ser conscientes de su propio aprendizaje.
- Los alumnos deben de desarrollar trabajo de manera individual y en grupo, hábitos de trabajo y responsabilidad con el estudio.
- Los alumnos deben de producir en la lengua extranjera a la hora de comunicarse en el aula.
- Los alumnos deben de crear nuevo conocimiento basándose en sus ideas previas.
- Los alumnos deben de categorizar y resumir los conocimientos con diferentes técnicas, como por ejemplo, línea temporal, mapas, pirámides, esquemas...

Esta propuesta de unidad didáctica se enmarca en la siguiente legislación:

- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.
- Real Decreto 157/2022, de 1 de marzo, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria.
- El Decreto 26/2016 de Castilla y León de 21 de julio (BOCyL) 25 de julio de 2016), por el que se regula la implantación y desarrollo de la educación primaria en la Comunidad de Castilla y León, amplía los aspectos que debe tener un PROYECTO EDUCATIVO.

3.2. Justificación y metodología de la propuesta

A continuación se destacan las metodologías que se ha tomado como base para desarrollar las actividades y las líneas generales del plan de intervención:

En primer lugar, esta propuesta educativa se ha basado en los programas CLIL, en castellano AICLE (Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas), que fomenta que la lengua extranjera se utilice como base para el proceso de enseñanza – aprendizaje, tanto de los contenidos de las lenguas, como de otras asignaturas. Los programas CLIL podría resumirse como el enfoque de una educación que funde la idea de enseñar idiomas y enseñar contenidos. Este tipo de programas no solo tiene en cuenta a los alumnos y el centro escolar, sino que también presta especial atención a la comunicación, la cognición, la cultura y las competencias clave.

El enfoque comunicativo de los programas CLIL afirma que el aprendizaje de la lengua extranjera se realiza a través de procesos comunicativos entre individuos e iguales, teniendo en cuenta los factores distorsionantes de la comunicación, es decir, los roles entre los hablantes, el contexto y los niveles de destrezas del idioma. Los programas CLIL se basan en las teorías constructivistas que aseguran que los alumnos fusionan las ideas previas con los nuevos conocimientos. Además, estos programas buscan el fomentar la cultura a través del uso de materiales reales de la vida diaria y otras técnicas para que se preparen para vivir en una sociedad globalizada.

En segundo lugar, se ha utilizado la metodología conocida como ‘Task Based Approach’. Este es un método que engloba el desarrollo de ciertas actividades y una tarea final en la que se tiene en cuenta los conocimientos desarrollados en las actividades previas. La tarea final tiene lugar en las últimas sesiones de la unidad, ya que este método busca reintegrar todos los conocimientos y saberes adquiridos en las actividades. El término tarea, ha sido desarrollado por varios lingüistas, pero para este contexto, recogemos la definición de Prabhu (1987).

An activity which required learners to arrive at an outcome from given information through some process of thought, and which allowed teachers to control and regulate that process, was regarded as a 'task'. Prabhu (1987:21)

Los beneficios del desarrollo de esta metodología en aulas CLIL son diversos, pero el más importante es la respuesta positiva de los alumnos, ya que despierta en ellos mucha motivación por el uso significativo y comunicativo de la lengua extranjera. Además los alumnos prestar mayor atención a los profesores y a centrar su atención en cada tarea.

Esta metodología se puede ver aplicada en la propuesta didáctica en lo que respecta a la realización de la línea temporal, ya que los alumnos van a ir completándola de sesión en sesión y en la sesión destinada al trivial (tarea final), podrá utilizar todos los conocimientos adquiridos para poder responder las preguntas con soltura.

Por último, se ha utilizado una metodología apodada ‘Aprendizaje por Estaciones’ ciertamente innovadora. Este tipo de aprendizaje surge por la necesidad del alumnado de tomar decisiones libres a la hora de aprender. En el año 1989, en Alemania, se utilizó por primera vez el término aprendizaje por estaciones “lernen an Stationen” pero el principal impulsor de esta metodología ha sido el alemán Roland Bauer, publicando artículos y numerosos libros favorecedores al desarrollo del aprendizaje por estaciones y circuitos en las aulas de primaria y secundaria (Rivera Quaresma, 2015, p.8).

Otro autor destacado en este ámbito es Dreher, que sugiere la recogida de datos sobre los conocimientos previos de los alumnos centrándose en el tema a tratar, definir los objetivos de aprendizaje y el contenido para alcanzarlos y crear materiales auténticos para cada estación con sus respectivas instrucciones. (Dreher, 2013).

En el aprendizaje por estaciones se proporciona la oportunidad de ofrecer a los alumnos herramientas para solucionar los problemas que se les plantea de manera exitosa, aumentando su autoestima. La idea de esta metodología consiste en trabajar de manera activa una unidad

didáctica o contenido a través de diferentes actividades atendiendo a la diversidad de adquisición del conocimiento de los alumnos. Con esto, me refiero a dividir el aula formando un circuito con distintas actividades o retos. Este tipo de circuitos de aprendizaje permiten al alumno ir adquiriendo los contenidos de manera diversa y eficaz.

Es cierto, que hay que diferenciar el termino estaciones de aprendizaje con los conocidos rincones de aprendizaje. Estos últimos hacen referencia a espacios físicos fijos que se pueden localizar en las aulas, donde lo único que se modifica es la duración del tiempo que pasan los niños en dichos rincones. La idea de estación de aprendizaje quiere promover la idea de que los espacios no son fijos y se van adaptando a las necesidades que pueden desarrollar los alumnos a la hora de enfrentarse a un reto o actividad.

Para lograr poner en práctica una sesión basada en esta metodología es muy importante que se cuente con ciertas recomendaciones, como, por ejemplo, crear grupos homogéneos (en cuanto niveles de conocimiento) de tres o cuatro alumnos (dependiendo de la cantidad de estaciones con las que contemos), delimitar y definir las normas de cada estación antes de comenzar las actividades (haciendo que todos los estudiantes presten atención a todas las estaciones y no solo a la asignada), proyectar en la pizarra un cronómetro para que todos los alumnos tomen conciencia temporal y sean capaces de desarrollar las destrezas relacionadas con la gestión del tiempo.

Son muchos los beneficios de esta metodología, los más remarcables son:

- La gran amplitud de tareas y actividades que se pueden promover (utilizando todos los niveles de la taxonomía de Bloom).
- El rol central y autónomo del alumno, en el que recae la selección de qué actividades realizar según sus posibilidades, necesidades y preferencias (Españeira Caderno, 2005).
- El fomento de la diversidad del aula. Permite aprender de los demás, conocernos mejor y valorar a otros. (Españeira Caderno, 2005).
- Promover el trabajo cooperativo y la toma de decisiones y manejar el aumento de la motivación del alumnado a la hora de romper la monotonía de la rutina del aula:

La autonomía, la eliminación de la ansiedad, aumento de la motivación basado en la novedad del procedimiento y el interés por el tema, la carga afectiva y vivencial, el valor mnemotécnico, el componente lúdico y el placer, la atención a los

diferentes estilos de aprendizaje, la retroalimentación positiva a través de la autoevaluación, el desafío a las creencias y la transformación del espacio físico. (Sonia Espiñeira Caderno, 2005, p. 736).

Para ejemplificar esta metodología, en primer lugar, el maestro deberá escoger el contenido deseado a poner en práctica. En segundo lugar, este debe de planificar las estaciones y las actividades que va a promover en cada estación, por ejemplo, una relacionada con el aprendizaje por videos de alguna plataforma de internet y realizando un esquema mental, otra con alguna actividad de aprendizaje colaborativo, no debe faltar alguna estación que incluya algún juego clásico cooperativo, otra de trabajo individual y otra estación en la cual el maestro guie en todo momento y sea capaz de atender de manera más individualizada a las necesidades de aprendizaje de sus alumnos (ente otras muchas actividades). Por último, explicar muy detenidamente a los alumnos de la dinámica a llevar a cabo.

3.3. Desarrollo de la propuesta de intervención

La siguiente propuesta didáctica está diseñada para desarrollarla en el aula con una duración de ocho sesiones de una hora. A continuación, el desarrollo de las sesiones:

3.3.1. Primera sesión

En la primera sesión de la propuesta, el objetivo del maestro es presentar a sus alumnos la materia que van a desarrollar durante dos semanas. El objetivo de esta sesión es hacer conscientes a los alumnos del proceso histórico que van a aprender y cómo se les va a evaluar.

En primer lugar, el maestro va a realizar una dinámica llamada ‘lluvia de ideas’ para así poder calificar de manera rápida cuales son las ideas previas del alumno sobre la unidad de la Edad Media. Así misma, esta dinámica puede ser una herramienta útil para realizar preguntas indirectas para así poder introducir las nociones básicas de la unidad. A continuación, como actividad de refuerzo, los alumnos van a ver un video introductorio a la unidad (<https://youtu.be/3zqOXN-cuqI>). Con este vídeo, se busca que los alumnos sean capaces de sacar las ideas principales (fechas, acontecimientos...) y jugar un bingo con el siguiente procedimiento: los alumnos deberán escoger tres datos importantes y apuntarlos en sus

plantillas (Anexo I), a continuación el maestro, con ayuda de una plataforma online (<https://wheelofnames.com>) comenzará a realizar el bingo. Para fomentar la escritura y el comienzo de manejo de los alumnos con las palabras clave de la unidad, jugarán dos veces, cambiando de plantilla y reescribiendo los ítems. Por último, para completar la sesión, el maestro informará a todos los alumnos cómo se va a desarrollar y evaluar la unidad, es decir, la evaluación constará de un proyecto colaborativo en el cual, cada alumno se va a encargar de realizar una pequeña investigación. El proyecto final será un mural que los alumnos van a ir creando a medida que vayan realizando las investigaciones y decorando.

3.3.2. Segunda sesión

La segunda sesión aborda los siguientes contenidos: Los reinos peninsulares en la Edad Media y las invasiones germánicas y el reino visigodo. Los criterios de evaluación destinados para esta sesión son: el alumno identifica y localiza en el tiempo y espacio los procesos más relevantes de la Edad Media en España, para que adquieran una perspectiva global de la evolución y del progreso, y desarrolle la curiosidad por conocer las formas de vida humana en el pasado, valorando la importancia de los restos para el conocimiento y estudio de la historia. Los objetivos de esta sesión son que los alumnos reconozcan y sean capaces de desarrollar la invasión visigoda, su procedencia y papel que desempeñaron en la península ibérica, y saber localizar en una línea temporal la permanencia de los reinos visigodos en la península ibérica.

Para esta sesión y para todas las demás, se realizará una rutina nada más entrar en el aula para que así los alumnos se centren en la asignatura de ciencias sociales y comiencen a hablar en la lengua extranjera. Esta rutina es muy tradicional, ya que es muy conocida por su nombre, es decir; veo, pienso y me pregunto, en la cual, los alumnos van a ver una imagen y tendrán que pensar en alguna pregunta relacionada a la imagen, que así misma, estará relacionada con el contenido que se quiera desarrollar. Durante esta sesión se espera que los alumnos participen activamente. En esta sesión se planea llevar a cabo la dinámica de manera grupal (la imagen para esta sesión debe de estar relacionada con los pueblos germánicos o la invasión germana sobre la península ibérica).

Para las actividades de refuerzo planeadas para esta sesión, el maestro va a motivar a los alumnos a leer a viva voz la información del libro de texto. Para que los alumnos lo entiendan

mejor, el maestro deberá de explicarlo de manera sencilla, modificando su producción oral en base a las necesidades lingüísticas de sus alumnos, proponiendo ejemplos y acompañando el discurso de mímica y gestos.

Una vez filtrada la información, el maestro va a llevar a cabo otra dinámica para que los alumnos afiancen el nuevo conocimiento. En esta actividad, de manera individual, los alumnos van a seguir las instrucciones que el profesor vaya indicando y así poder obtener un dibujo. El dibujo que se les va a pedir será sobre un mapa de la península ibérica, en el cual, los alumnos irán añadiendo los detalles que ocurrieron durante la invasión germánica de tal manera, que puedan desarrollar una perspectiva más amplia del suceso. Por último, para completar el mapa en su cuaderno, entre todos los alumnos y el profesor, van a recoger en la pizarra los datos más importantes de la invasión germánica y los alumnos lo plasmarán en su cuaderno, de manera que a la hora de aprender la información, solo tendrán que acudir al cuaderno de clase para consultarlo. (Anexo II)

La actividad final de la segunda sesión constará del siguiente desarrollo: cada alumno recibirá un reloj de arena en blanco y negro, para que, contenido a contenido, los alumnos puedan completarlo con todas las fechas y procesos remarcables del periodo de la Edad Media. Con esta actividad se pretende conseguir que los alumnos adquieran de manera indirecta una perspectiva espacial con fundamento y al final de la unidad sean capaces de organizar las diferentes etapas y fechas remarcables que pertenecieron a la Edad Media. (Anexo III)

3.3.3. Tercera sesión

Para esta tercera sesión, los contenidos que se pretenden desarrollar en el aula son los siguientes: los reinos peninsulares en la Edad Media, las invasiones germánicas y el reino visigodo y Al – Ándalus. Los criterios los comparte con la sesión anterior. Los objetivos de esta sesión son los siguientes: saber localizar en la línea temporal Al – Ándalus, describir de manera breve los procesos internos de Al – Ándalus y nombrar alguna influencia que cambió la vida de los ciudadanos de la península ibérica en el siglo VIII.

La organización de la tercera sesión va a ser idéntica a la de la sesión anterior. Para la rutina de comienzo de sesión, se pretende que en esta, los alumnos en parejas puedan llevar a cabo la dinámica. La creación de parejas en el aula, en ocasiones, puede ser algo conflictiva, con lo

cual, las parejas se van a realizar de manera aleatoria con ayuda de un material de formación de parejas (Anexo IV). La imagen destinada para la rutina de la tercera sesión debe de estar relacionada con Al – Ándalus.

La primera actividad de refuerzo de la sesión será la realización de un mapa mental de la invasión de los visigodos en la península ibérica. Este mapa mental lo van a realizar entre todos los alumnos en la pizarra tradicional, de manera que sirva para repasar los contenidos de la lección anterior. La segunda actividad planificada llevará la misma organización que la explicación de los visigodos en la sesión previa, los alumnos leen a viva voz, el maestro clarifica la información y resuelve dudas, y realiza la dinámica del dibujo sobre mapa (en este caso, serán dos mapas los que los alumnos deberán de colorear y destacar con los cambios de la península ibérica) pero con el contenido de Al - Ándalus. Para el desarrollo de la tercera actividad, los alumnos, por parejas, deberán de analizar la información que les ha proporcionado el profesor y resumirla para plasmarla en sus cuadernos, acompañando a la actividad de dibujar en los mapas. (Anexo V).

Para finalizar con la sesión, se repetirá la actividad del reloj de arena, nuestra línea temporal personalizada, con los datos relevantes pertenecientes al periodo de Al – Ándalus. Además, una vez realizada esta tarea, el maestro deberá de introducir el proyecto de influencias de Al – Ándalus en la península ibérica. Para ello, deberá explicar que la investigación la van a realizar en el aula de ordenadores y en sus casas, ya que esta investigación será la única tarea que tendrán que realizar como deberes. Las búsquedas las deberán de realizar en inglés, una vez realizado el proceso de investigación, los alumnos, de manera individual, deberán de filtrar la información y comenzar a realizar un refuerzo visual para la exposición oral que tendrán que realizar a sus compañeros para ser evaluados. A través de un sorteo, los temas serán asignados a los alumnos, no se repiten temas y estos están relacionados con: la ciencia, la comida, la arquitectura, matemáticas y la actual lengua española.

3.3.4. Cuarta sesión

La cuarta sesión pretende tratar los siguientes contenidos: el alumno deberá identificar y reconocer las palabras clave de esta unidad, los reinos peninsulares en la Edad Media, las invasiones germánicas y el reino visigodo, Al-Ándalus, la reconquista, la convivencia de las

tres culturas: judía, musulmana y cristiana y procesos de integración política. Los cuales, irán de la mano de los siguientes criterios: el alumno identifica y localiza en el tiempo y en el espacio los procesos y acontecimientos más relevantes de la Edad Media en España para adquirir una perspectiva global de su evolución, progresando en el dominio de ámbitos espaciales cada vez más complejos, y desarrolla la curiosidad por conocer las formas de vida humana en el pasado, valorando la importancia de los restos para el conocimiento y estudio de la historia. Los objetivos que se plantean en esta sesión son: adquirir los datos más importantes del periodo de Al – Ándalus, definir quién fue el Cid, comprender la simultaneidad de los acontecimientos históricos durante el transcurso de la Edad Media, reconocer las diferentes culturas que convivieron en la península ibérica y nombrar dos características principales de cada cultura.

La rutina diaria que se realizará en esta sesión va a estar relacionada con el contenido que se desea desarrollar, es decir, la reconquista y la convivencia de las diferentes culturas en la península ibérica. Para ello, la imagen escogida servirá de guía para hablar del Cid Campeador.

La primera actividad, al igual que en las sesiones anteriores, se realizará del mismo modo pero con el contenido de la reconquista, en primer lugar, lectura conjunta y en segundo lugar, aclaración del profesor y resolución de dudas.

La segunda actividad que se plantea está relacionada con el personaje histórico del Cid Campeador. Los alumnos verán un video informativo (<https://youtu.be/UKSIV4TRTEc>) sobre el que tendrán que trabajar en equipo para poder realizar, en un folio, la dinámica conocida por dibujar la vida de un personaje y narrar a viva voz, los acontecimientos de su vida (reflejados en los dibujos).

Por último, para abordar el contenido de la diversidad cultural que tuvo lugar en la península ibérica durante la Edad Media, los alumnos visualizarán un video locutado sobre los diferentes apartados correspondientes a las diferentes culturas y de manera conjunta, irán filtrando la información y plasmándola en sus cuadernos, al igual que lo hará el profesor en la pizarra. (Anexo VI).

Para cerrar sesión, la última actividad consistirá en completar la particular línea temporal, con el contenido de la sesión, es decir, la reconquista de los reinos cristianos.

3.3.5. Quinta sesión

Esta sesión va a centrarse en los siguientes objetivos: nuestro patrimonio artístico, histórico y cultural, y cuidado y conservación del patrimonio: museos, sitios y monumentos. El principal criterio que se tendría en cuenta es el siguiente: el alumno desarrolla la curiosidad por conocer las formas de vida humana en el pasado, valorando la importancia de los restos para el conocimiento y estudio de la historia. Por otro lado, los objetivos específicos que se pretenden alcanzar son: tomar conciencia de los diferentes tipos de arte que podemos encontrar en nuestro país, adquirir un pensamiento crítico, desarrollar habilidades de pensamiento para completar tareas y distinguir las diferentes características de cada tipo de arte.

Esta unidad carece de rutina de comienzo, ya que las actividades a realizar ocuparán toda la sesión. Basando el planteamiento de la sesión en la metodología de estaciones de aprendizaje, para explicar el contenido del arte, los alumnos van a atender al profesor (que explicará brevemente los distintos tipos de arte que se contemplaron en la Edad Media) y posteriormente verán dos videos en los cuales, el profesor, irá parando y preguntando a los alumnos por lo que ven en las imágenes (https://youtu.be/kKIf8O7O_ddQ https://youtu.be/7YvNMDy_h3g). A continuación, la clase se dividirá estratégicamente por el profesor en cuatro grupos para proceder a explicar las diferentes estaciones de aprendizaje relacionadas con el arte. La primera estación está compuesta por una carta destinada a unos arquitectos que deben de realizar un plano de una catedral gótica, la segunda estación está destinada a la recreación de arcos para decorar la clase y el mural de las investigaciones, la tercera estación consta de un pasapalabra en el cual, los alumnos deben de recordar las definiciones específicas del contenido del arte románico. Y por último, la cuarta estación está compuesta por unas cartas que describen unas imágenes de arte mozárabe que los alumnos deben adivinar. (Anexo VII)

3.3.6. Sexta sesión

Esta sesión está planteada desde el punto de vista del repaso y refuerzo de los contenidos de la unidad. El objetivo de esta sesión es que los alumnos sean capaces de contestar con soltura a las preguntas.

Esta sesión se dedicará a jugar al tradicional trivial. En pequeños grupos, los alumnos van a poder jugar con fichas personalizadas al trivial, ganarán fichas de colores siempre y cuando

consigan responder de manera correcta a las preguntas planteadas. Estas preguntas las diseñará el profesor y las dividirá por colores en función de su temática, como, por ejemplo, línea temporal, visigodos, Al – Ándalus, influencias de Al – Ándalus, la reconquista, culturas, personajes de renombre... (Anexo VIII).

3.3.7. Séptima sesión

En esta sesión los alumnos van a poder matizar y retocar aquellos aspectos que necesiten mejorar para que en la próxima sesión sean capaces de desarrollar de manera satisfactoria las intervenciones. El maestro va a ayudar a quienes le soliciten su atención, mientras que otros alumnos van a tener la oportunidad de reforzar su discurso, practicarlo con sus compañeros, ensayar con ayuda del ordenador y el proyector... Para aquellos alumnos que terminen de revisar sus intervenciones, se les permitirá que vuelvan a jugar al trivial.

3.3.8. Octava sesión

La última sesión de la propuesta de intervención se va a destinar a la presentación de los proyectos individuales de los alumnos. Cada alumno tendrá 5 minutos para exponer su trabajo reforzándose con una presentación visual. El maestro deberá de valorar la exposición de una manera global y a través de una rúbrica, evaluará el discurso del alumno (Anexo IX). Por último, se les pedirá a los alumnos los cuadernos para poder evaluarlos (con este método, el maestro va a tener la oportunidad de verificar si el alumnado ha seguido las sesiones y realizado las actividades llevadas a cabo en el aula).

3.4. Rol del alumno y del maestro

Esta propuesta didáctica se puede llevar a cabo en las aulas de Educación Primaria desde un punto de vista constructivista.

El rol del docente va a variar en función de las actividades que realice en el aula. Mayoritariamente el docente tiene un rol activo, ya que en un gran número de sesiones, es el

maestro quien guía las actividades. Además el profesor tiene como objetivo facilitar el reto cognitivo dentro de la zona de desarrollo del individuo. Esto implica que el profesor mantenga un equilibrio entre el reto cognitivo para los alumnos y un apoyo adecuado a medida que los alumnos progresan con su aprendizaje. En otras sesiones, como, por ejemplo, la sesión destinada a que los alumnos realicen el trivial y la sesión de evaluación de los proyectos, el rol del docente debe de ser pasivo y de supervisión del desarrollo de las actividades de los alumnos o de las exposiciones finales.

Por otro lado, el rol de los alumnos también va a verse modificado dependiendo la actividad que vayan a desarrollar. En términos generales los alumnos van a ir trabajando de forma indirecta el idioma mediante la cultura y los acontecimientos históricos. Como el rol del alumno en la mayoría de las actividades va a ser pasivo, el docente, para mantener a todos atentos les hará preguntas de forma aleatoria sobre lo que se está tratando en el aula. En cuanto el rol del alumno en la sesión desarrollada mediante el aprendizaje por estaciones, el alumno tiene un rol central, ya que esta metodología consiste en “una oferta de varias actividades que el estudiante ha de ir realizando según sus posibilidades, gustos e intereses” (Españeira Caderno, 2005, p. 732).

3.5. Evaluación final de conocimientos

En esta propuesta de unidad didáctica, la evaluación puede dividirse en varios métodos y procedimientos de evaluación.

En primer lugar, se recomienda realizar una observación general del día a día del alumno a través de preguntas de repaso al inicio de la clase. Con ello se puede comprobar si los alumnos han comprendido los contenidos de la sesión anterior y si fuera necesario, volver a repasar los contenidos.

En segundo lugar, la evaluación principal se plantea realizar a través de la exposición de un proyecto relacionado con las influencias de Al – Ándalus en la península ibérica. Los temas serán únicos y asignados al azar. Con esto se pretende que todos los alumnos de la clase tengan una idea general (gracias a las presentaciones de todos los compañeros) de cuales fueron las principales influencias del proceso histórico de Al – Ándalus en la Península Ibérica y el legado

cultural del mismo. Las exposiciones serán evaluadas mediante el uso de una rúbrica, en la que se podrá evaluar gradualmente diferentes aspectos, es decir, producción de la lengua extranjera, puesta en práctica y recursos audiovisuales.

En tercer lugar, a través de una rúbrica, el maestro deberá evaluar cómo ha sido el seguimiento de la unidad por parte de los alumnos con los respectivos cuadernos, ya que lo han utilizado como herramienta principal del estudio.

4. ASPECTOS FINALES DE LA PROPUESTA

La anterior propuesta didáctica relacionada con el área de las ciencias sociales la he podido desarrollar en un aula real durante el desarrollo de mi periodo de prácticas, promovido por la Universidad de Valladolid. El área de las Ciencias Naturales es la disciplina no lingüística estrella de la mayoría de los colegios con Sección Bilingüe en Castilla y León. Por eso he decidido crear una propuesta didáctica para promover y dar a conocer los beneficios y efectos positivos en los alumnos cuando cursan la asignatura de Ciencias Sociales en inglés.

En ocasiones los centros educativos no cuentan con las Ciencias Sociales para sus Secciones Bilingües porque consideran que los maestros no van a estar preparados o no tienen los recursos educativos pertinentes para poder desarrollar los contenidos en la lengua extranjera (material educativo en inglés). Es por esta razón, en la propuesta didáctica desarrollada en este Trabajo Fin de Grado Inglés, se puede observar el uso de materiales tradicionales llevados a la realidad del aula. Se sugiere el uso de: juegos de mesa tradicionales como el trivial, el juego de pasapalabra.

Otros materiales más innovadores que perfectamente se pueden llevar a cabo en aulas de Ciencias Sociales en inglés son: break outs educativos como tarea final de la unidad o llevar a cabo una gamificación muy ligada a el área de Ciencias Sociales. Por ejemplo, gamificación en base a las diferentes etapas históricas de la Historia de la Humanidad.

La mayor recomendación a aportar sería que el maestro de Ciencias Sociales impartiera la asignatura de artes plásticas como elemento transversal y realizar manualidades relacionadas con los contenidos (para la Edad Media, pueden recrear con pasta de sal o arcilla escudos de familia, para la Pre-Historia pueden realizar maquetas o dibujo de pinturas rupestres, en la Edad Moderna, podrían utilizar los contenidos de materiales reciclados y geometría para realizar maquetas de acueductos o realizar sus propios mosaicos decorativos...)

También está altamente recomendado el uso de las tecnologías de la información y comunicación para romper con la rutina de juegos, materiales y recursos tradicionales. Por ejemplo, en las aulas virtuales que proporciona la Junta de Castilla y León, los maestros podrían colgar juegos interactivos en la lengua extranjera inglés para que los alumnos repasen los contenidos en sus hogares.

Lo más importante a tener en cuenta es no perder nunca la motivación de los alumnos, como se comprueba en la propuesta didáctica, se aplican actividades diversas para mantener los niveles de motivación y de atención lo más altos posibles para que así mejore la adquisición de los contenidos.

5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bialystok, E. (2001). *Bilingualism in development: Language, literacy, and cognition*. Cambridge University Press.
- El Decreto 26/2016 de Castilla y León de 21 de julio (BOCyL) 25 de julio de 2016), por el que se regula la implantación y desarrollo de la educación primaria en la Comunidad de Castilla y León, amplía los aspectos que debe tener un PROYECTO EDUCATIVO
- Coyle, D. (1999) 'Theory and planning for effective classrooms: Supporting Students in Content and Language Integrated Learning Contexts' in Masih, J. (Ed): *Learning Through a Foreign Language* London: CILT
- Del Mar Aragón-Méndez, M. (2007). Las ciencias experimentales y la enseñanza bilingüe. *Revista Eureka sobre enseñanza y divulgación de las ciencias*, 4(1), 152-175.
- Díaz-Martín, C. (2017). El uso del vídeo para la formación inicial de docentes en AICLE. En M. E. Gómez y R. Johnstone (Eds.), *Educación bilingüe: tendencias educativas y conceptos claves = Bilingual educational: trends and key concepts* (pp. 23-32). Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. doi: 10.4438/030-17-133-4.
- Dreher, T. (2013). *Lernen an Stationen-Schritt für Schritt. Sachunterricht individuell gestalten*. Westermann.
- Dobson, A., Pérez Murillo, M. D., & Johnstone, R. (2010). *Programa de educación bilingüe en España: informe de la evaluación: resultados de la investigación independiente sobre el Proyecto de Educación Bilingüe del Ministerio de Educación y el British Council en España*. Madrid: British Council,.
- Escobar, C. (2013). Learning to become a CLIL teacher: teaching, reflection and professional development. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 16(3), 334-353. doi: 10.1080/13670050.2013.777389.

Espiñeira Caderno, S. (25 de enero de 2010). DidactiRed. <https://bit.ly/3p30sz5>

Espiñeira Caderno, S. (22-25 de septiembre de 2005). Una aplicación de la enseñanza afectiva: las estaciones de aprendizaje [Taller]. En Álvarez, A., Barrientos, L., Braña, M., Coto, V., Cuevas, M., Hoz, C., Iglesias, I., Martínez, P., Prieto, M. y Turza, A. (Eds.). La competencia pragmática y la enseñanza del español como lengua extranjera (pp- 731-740). XVI Congreso Internacional de ASELE. Oviedo, España. Universidad de Oviedo. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/16/16_0731.pdf
https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/asele_xvi.htm

Fernández, J., de Tembleque, R. R., & Sánchez, M. P. (1986). Educación bilingüe: Enseñanza de una segunda lengua y lengua extranjera. *Infancia y Aprendizaje*, 9 (33), 121-136.

Gobierno de España. (2013). Ley Orgánica 8/2013, de 9 diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa. Boletín Oficial del Estado, 10 de diciembre de 2013, 295: 97858-97921.

Instituto Cervantes, Europarat Abteilung für Sprachenpolitik, & España Ministerio De Educación, C. D. S. G. C. I. (2002). Marco común europeo de referencia para las lenguas. Fondo de Cultura Económica.

Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.

Melara, F. J. (2013). Diseñando el perfil competencial del docente de educación primaria especializado en enseñanza AICLE. En M. C. Cardona – Moltó, E, Chiner y A. Giner (Eds.), *Investigación e Innovación Educativa al Servicio de Instituciones y Comunicades Globales, Plurales y Diversas: Actas del XVI Congreso Nacional* (pp. 1336 – 1344). Alicante, España: Universidad de Alicante.

Newby, D. (Ed.). (2011). *Insights into the European Portfolio for student teachers of languages (EPOSTL)*. Cambridge Scholars Publishing.

ORDEN 6/2006, de 4 de enero, por la que se regula la creación de secciones bilingües en centros sostenidos con fondos públicos de la Comunidad de Castilla y León. B. O. C. y L. núm 8, de 12 de enero de 2006, 781 – 783.

Prabhu, N. S., (1987). 'Reactionis aiid predictioiis' [Special issue]. Bulletin 4(1). Bangalore: Regional Institute of English, South India.

REAL DECRETO 717/2005. (20 de Junio de 2005). Por el que se regula la ordenación de las enseñanzas en los centros docentes acogidos al convenio entre el Ministerio de Educación y Ciencia y The British Council.

Real Decreto 157/2022, de 1 de marzo, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria.

Rivera Quaresma, S. (2015). Das Stationenlernen: una metodología alemana y su aplicación práctica en el aula de primaria.

6. ANEXOS

6.1. Anexo I Plantilla de bingo

BINGO MIDDLE AGES

A

B

C

6.2. Anexo II Visigodos

Visigoths



RESISTANCE

WHERE THEY LIVED

TOLEDO
(capital city)

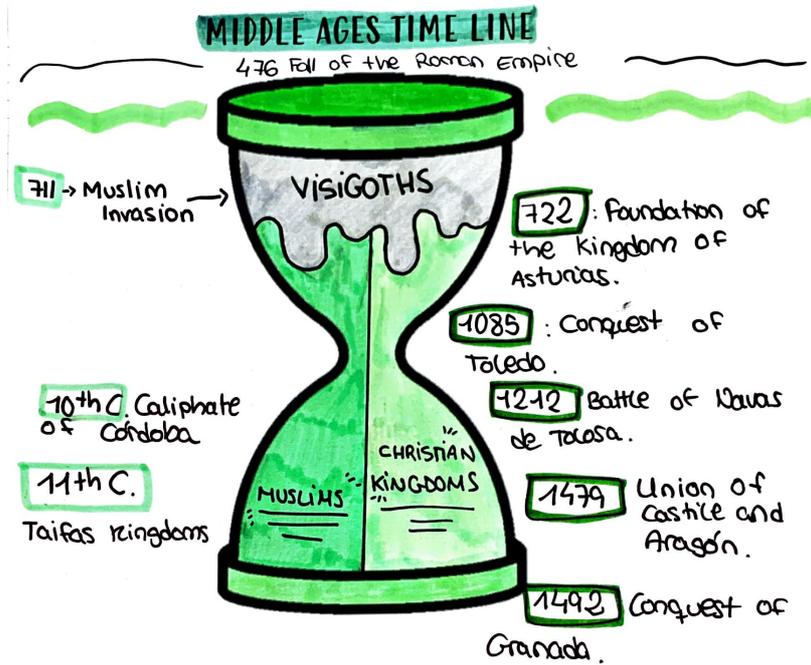
476-711

Germanic tribe that settle in the Iberian Peninsula when the Roman Empire fell.

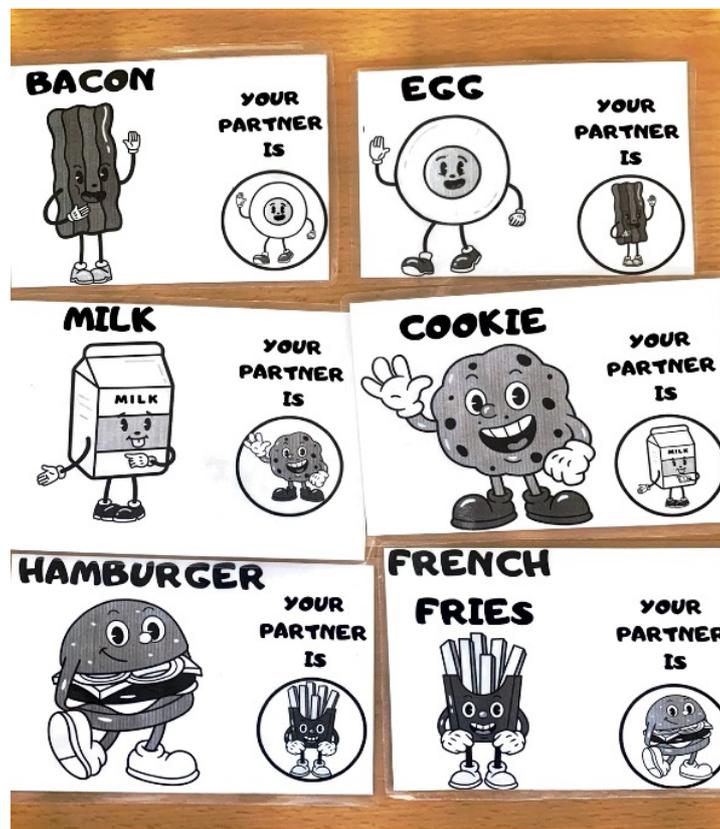
They adopted:

- Language: Latin.
- Laws: Roman laws.
- Religion: Christianity.

6.3. Anexo III Línea temporal



6.4. Anexo IV Creador de parejas



6.5. Anexo V Al - Ándalus

- Al-Andalus



FIRST years

Muslims from northern Africa conquer most of the Iberian Peninsula in 7 years, calling this territory AL-ANDALUS.

At first AL-Andalus was a dependent emirate, ruled from DAMASCUS.

THEY CHANGE...

1. Language: Arabic
2. Laws: Arabic laws
3. Religion: Muslim
4. Capital city: Córdoba

10th Century

Muslims established the Caliphate of Córdoba, ruled by the Caliph Abd-ar-Rahman III.

This was a period of great cultural growth.



11th Century

AL-Andalus was divided into small muslim kingdoms called taifas. This ones fought between enem continuously. The Christian Kingdom took advantage of this.

6.6. Anexo VI Sociedad

- Al-Andalus Society...

Muslims

- * They were the most powerful group
- * They practice Islam
- * They worshipped in mosques

Christians

- * Paid tax to muslims
- * They practiced Christianity
- * They worshipped in church

Jews

- * Paid tax to muslims
- * They practiced Judaism
- * They worshipped in synagogues

~~~~~

~~~~~

~~~~~

~~~~~

6.7. Anexo VII Estaciones de aprendizaje

PROPOSED PLANS FOR THE CATHEDRAL OF _____

(GOTHIC ART)

INSTRUCTIONS - GOTHIC ART

Congratulations architects! From today you are part of the group in charge of designing the new cathedral of the city. In order to start with the construction, we need some architectural plans. The objective is that you have to design a front view and the central stained glass window.



Remember that the only requirement is that your plans must reflect: a rose window, pointed towers and pointed arches.



FRONT VIEW



STAINED GLASS WINDOWS

INSTRUCTIONS - ROMANESQUE ART

Welcome to the best tv show in the world. Pasapalabra! You are the new contestants and you are going to participate in a special program dedicated to romanesque art.

The rules for the program are:

- when the timer starts running, you have 2 minutes to review the vocabulary in your notebook.
- after that time, tell the teacher so that you can start the tv program.
- the teacher will give you the questions and you will have time to answer them.

Good luck in today's program!

ROMANESQUE ART STYLE

PASAPALABRA

A	TO CONNECT TWO COLUMNS	ARCH
B	WHERE BELLS RING	BELL TOWER
C	SAN MARTÍN DE FRÓMISTA	CHURCH
D	WERE DECORATED WITH SCULPTURES	DOORS
E	10 TH AND 12 TH	CENTURIES
F	DECORATIVE PAINTING	FRESCOES
G	ROMANESQUE ARCHITECTURE	CATHEDRALS
H	CONSTRUCTION MATERIAL	BRICK
I	CLERGY ARCHITECTURE	MONASTERIES
N	HOW THE WINDOWS LOOK LIKE	NARROW
P	CONSTRUCTION MATERIAL FOR CAPITALS	PLASTER
Q	ARCHITECTURAL STYLE	ROMANESQUE
R	ROMANESQUE ARCHES	ROUNDED ARCHES
S	WHAT THE ARCHES ARE DECORATED WITH	SCULPTURES
T	HOW WERE THE WALLS	THICK
W	CONSTRUCTION MATERIAL	WOOD

INSTRUCTIONS - AL-ANDALUS ART

Dear researchers, thank you for signing up for the program of interpretation of islamic art in the iberian peninsula.

We have found a series of letters from caliph abd al-rahman iii. We need your help to be able to identify the palaces and places he visited during al - andalus and to be able to continue with the research.

You will have to read the letters very carefully and recognize the images.

ABD-AR-RAHMAN III

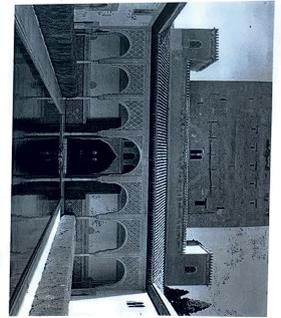
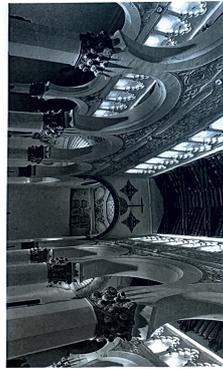
Dear Fatima al-Qurasiyya

I am Abd - aRahman III, I am sending you this letter from one of the most beautiful cities in our territory. I am counting the days until we can meet again.

While I was visiting the city I discovered an architectural work. When I saw it I found it as beautiful as you.

The color of the clay made the bricks shine. The arches it has are horseshoe arches and are surrounded by detailed carvings in the walls.

I hope that on the next trip we can be together.
I love you.



ABD-AR-RAHMAN III

Dear Emir of Damascus

I am Abd - al Rahman III, I am sending you this letter from the capital of the caliphate to tell you how the architectural works of the city are developing.

The exterior is looking very nice. My architects have followed your advice about using clay, wood and plaster, but I have told them to add gold. This afternoon I was able to walk around the inside of the building. My favorite part is the AQUILABA, where we meet to pray. It is surrounded by semicircular arches but the horseshoe arch is especially remarkable. My other favorite part is the dome.

6.8. Anexo VIII Trivial



NAME:

TRIVIAL

Dear students, I leave in this document the questions that you have answered during the trivial. It's very important that you review the questions for tomorrow's exam. It will help you to study.

VISIGOTH KINGDOM:

- What was the capital of the Visigoth kingdom? TOLEDO
- What language did they adopt? LATIN
- What is the most important architectural contribution of the Visigoths? Rounded arch
- How many years did they stay in the Iberian Peninsula? 235
- What religion did they adopt? Christianity
- Where did they come from? North of Europe

CHRISTIAN KINGDOM:

- What happened in 1479? The union of Castile and Aragón
- Name the different crowns of the Christian kingdom. Portugal, Castilla, Navarra y Aragón.
- What did noblemen do for the king? Protect him
- Which are the 4 groups of the feudal system? King, noblemen, clergy, and peasants
- What was the activity of the peasants? Work in lands for the noblemen
- What do the king give to the noblemen? Lands

ART:

- Romanesque architecture was _____ inside. Dark
- Which are the 3 types of arches that we can see during Middle Ages? Pointed, rounded and horseshoe arch.
- What is the name of the Romanesque paintings? Frescoes
- In which century we can find gothic architecture? 13th or 14th centuries
- What is the name of the main window of the gothic architecture? Rose window
- Name the construction materials of Al - Andalus architecture. Clay, plaster and good

AL - ANDALUS:

- What was the period of great cultural growth? 10th century / Caliphate of Córdoba
- Which was the last taifa kingdom in falling? Granada kingdom
- Who ruled the Caliphate of Córdoba? Abd – ar – Rahman III
- How long did it take the Muslims to conquer the Iberian Peninsula? 7 years
- When did Al – Andalus finish? In 1492
- Where Muslims came from? North of Africa.

TIMELINE:

- When did the battle of Navas de Tolosa take place? 1212
- When were the crowns of Aragon and Castile united? 1479
- When did the Caliphate of Cordoba begin? 10th century
- When did the Taifa kingdoms begin? 11th century
- When did the Middle Ages end? 1492
- When did the Muslim invasion begin? 711

6.9. Anexo IX Rúbrica de evaluación.

SPEAKING RUBRIC

STUDENT'S NAME: _____

CLASS LEVEL: _____

ORAL EXPRESSION ABOUT: _____

DATE: _____

	EXCELLENT	VERY GOOD	OK
CONTENT	PRESENTS THE INFORMATION CLEARLY	THE PRESENTATION DOES NOT PRESENT THE CONTENT CLEARLY	THE PRESENTATION LACKS CONTENT
PRONUNCIATION	PRONOUNCE THE WORDS CORRECTLY	PRONOUNCES WORDS SELF-CORRECTINGLY	MAKES PRONUNCIATION ERRORS
LOOKING THE AUDIENCE	ALMOST ALWAYS	SOMETIMES	DOESN'T LOOK THE AUDIENCE
QUESTIONS	ANSWERS QUESTIONS CORRECTLY	ANSWERS A FEW QUESTIONS CORRECTLY	DOESN'T ANSWER ANY QUESTION

TEACHER'S OBSERVATIONS:
