



Universidad de Valladolid

Facultad de Educación y Trabajo Social

Grado en Educación Primaria

Mención en Lengua Extranjera - Inglés

Enseñanza bilingüe de las Ciencias Naturales a través de CLIL: propuesta de unidad didáctica para primer curso de Educación Primaria.

Ana Escolar Herrero

Tutora: Raquel Yuste Primo

Departamento de Didáctica de la Lengua y Literatura

Curso 2022-2023

RESUMEN

La educación bilingüe es un fenómeno creciente en nuestro sistema educativo. De este modo, cada vez más centros educativos ofertan la enseñanza de disciplinas no lingüísticas en una lengua extranjera. En el presente trabajo se describe la situación actual de la educación bilingüe en España y en Castilla y León, y se recogen las hipótesis de adquisición de una lengua extranjera. Además, con el propósito de plantear una unidad didáctica basada en CLIL, se escogen y explican algunas de las metodologías que resultan útiles al aplicarse con este enfoque. Por último, se propone una Unidad Didáctica para un grupo de primer curso de Educación Primaria, basada en contenidos del área de Natural Science.

PALABRAS CLAVE

Disciplina no lingüística, educación bilingüe, lengua extranjera, adquisición, CLIL.

ABSTRACT

Bilingual education is a growing phenomenon in our education system. Thus, more and more schools are offering the teaching of non-linguistic subjects in a foreign language. This paper describes the current situation of bilingual education in Spain and in Castilla y León, and presents the hypotheses of foreign language acquisition. In addition, in order to propose a teaching unit based on CLIL, some of the methodologies that are useful when applied with this approach are chosen and explained. Finally, a didactic unit is proposed for a first year group in Primary Education, based on contents from the area of Natural Science.

KEYWORDS

Non-linguistic subject, bilingualism, foreign language, acquisition, CLIL.

ÍNDICE

1. Introducción
2. Justificación
3. Objetivos
4. Marco teórico
 - 4.1. El bilingüismo en la Educación Primaria
 - 4.1.1. El currículo educativo en España
 - 4.1.2. La metodología CLIL (AICLE) en la Educación Primaria
 - 4.2. La adquisición de una lengua extranjera
 - 4.2.1. Teorías de la adquisición de las lenguas extranjeras
 - 4.2.2. La influencia del input sobre el filtro afectivo
 - 4.3. La enseñanza de una disciplina no lingüística en el primer ciclo de EP
 - 4.3.1. Respuesta física total
 - 4.3.2. Gamificación
 - 4.3.3. Sugestopedia
 - 4.3.4. Aprendizaje basado en tareas
 - 4.3.5. Método científico
 - 4.3.6. Estrategias aplicables en la enseñanza de Disciplinas no lingüísticas
5. Marco metodológico
 - 5.1. Contexto
 - 5.2. Legislación
 - 5.3. Objetivos
 - 5.4. Metodología
 - 5.5. Temporalización
 - 5.6. Descripción de la Unidad Didáctica
 - 5.7. Evaluación
6. Resultados y conclusiones
7. Referencias
8. Anexos

1. Introducción

En las últimas décadas, el mundo ha cambiado a un ritmo vertiginoso. El desarrollo industrial, la llegada de las nuevas tecnologías y el modelo capitalista han provocado que vivamos en una sociedad globalizada, en la que estamos conectados de una forma u otra con personas y culturas diferentes a las nuestras continuamente.

Esto se ha visto reflejado en la economía, en las actividades de ocio, y también en la educación, que debe adaptarse a las nuevas demandas y necesidades educativas de la población. En España, hemos pasado de una educación en la que la enseñanza de las lenguas extranjeras se limitaba a un par de horas a la semana, a un modelo que aboga por la inmersión lingüística y por un uso más natural de la lengua. La educación bilingüe es un tema de gran interés para la educación en la actualidad, por lo que este trabajo busca analizar la situación y realizar una propuesta educativa.

En la primera parte se expone la situación del bilingüismo y la enseñanza de idiomas en nuestro país, seguido de las hipótesis del aprendizaje de las lenguas extranjeras del modelo de Krashen (1982), y la importancia de utilizar las metodologías adecuadas a la hora de enseñar una disciplina no lingüística en la etapa de Educación Primaria, más concretamente en los niveles iniciales.

En la segunda parte de este trabajo, se expone una propuesta didáctica para el área de Ciencias Naturales (Natural Science), y los resultados que se han obtenido al poner en práctica algunas de las actividades planteadas. La metodología utilizada para su programación es la combinación de varias metodologías y estrategias, en consonancia con el método CLIL.

2. Justificación

La elección de la temática del presente trabajo está influida por mis expectativas de futuro como docente y por mi experiencia personal en un centro bilingüe.

El número de colegios que oferta una educación bilingüe en España aumenta cada año. Como futura docente de inglés en Educación Primaria, considero la opción de impartir una Disciplina No Lingüística (DNL) en la lengua extranjera como una salida laboral que cada vez está más presente. Asimismo, desde la Universidad nos han insistido en la importancia y utilidad que puede tener incluir una lengua extranjera en una asignatura no lingüística a la hora de facilitar la adquisición de la L2.

Por otra parte, existe un gran número de defensores de la enseñanza bilingüe desde edades tempranas. Después de una experiencia personal con estudiantes del primer curso de Educación Primaria, creo que iniciarles en el bilingüismo puede ser una gran opción, teniendo en cuenta cómo influyen en los procesos de adquisición algunos factores de vital importancia como la calidad del input o el filtro afectivo.

3. Objetivos

Los objetivos de este trabajo son los siguientes:

- Exponer algunas metodologías que pueden resultar beneficiosas al aplicarse en contextos bilingües, de acuerdo a la teoría de la adquisición de la lengua extranjera.
- Relacionar la influencia del input con el nivel del filtro afectivo de los estudiantes, y sugerir algunas estrategias para conseguir un filtro afectivo bajo en el aula.
- Realizar una propuesta didáctica que tenga en cuenta lo anterior, para ser desarrollada en un aula CLIL de Ciencias Naturales de primer curso de EP.

4. Marco teórico

4.1. El bilingüismo en la Educación Primaria

España es, de acuerdo con su Constitución, un territorio plurilingüe en el que conviven el castellano y otras lenguas cooficiales (Constitución Española, 1978, Artículo 3). Para este trabajo, sin embargo, hablaremos de la educación bilingüe en España refiriéndonos a la educación que integra el aprendizaje de alguna disciplina no lingüística, como las Ciencias Naturales, con otras lenguas extranjeras, más concretamente el inglés.

4.1.1. El currículo educativo en España

La enseñanza de lenguas extranjeras se contempla en las normativas educativas en España desde el siglo XX. De acuerdo con Morales Gálvez et al. (2001), en un principio la enseñanza del francés era mayoritaria sobre la del inglés, pero alrededor de los años 50 la lengua inglesa comenzó a ganar importancia.

La enseñanza de lenguas extranjeras se regula en el currículo de Educación Primaria por primera vez mediante la Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa, conocida como LGE (Jefatura del Estado, 1970). En el artículo 24, esta ley establece un área educativa que se denomina Área del Lenguaje, y

dentro de esta incluye, además de la lengua nacional, el aprendizaje de una lengua extranjera. Aunque anteriormente se contemplaba la enseñanza de lenguas extranjeras, esta es la primera vez que se incluyen en la etapa de educación obligatoria. (Morales Gálvez et al., 2001).

En la normativa actual, la enseñanza de una lengua extranjera en Educación Primaria continúa siendo de carácter obligatorio, y constituye uno de los objetivos de etapa que los estudiantes consigan desarrollar una competencia comunicativa básica en dicha lengua.

Además de esto, a lo largo del tiempo el Ministerio de Educación y las distintas autonomías han creado programas de educación bilingüe, que buscan que los alumnos estén en contacto con la lengua extranjera de una forma inmersiva.

Los primeros pasos en la enseñanza bilingüe en nuestro país comenzaron con la colaboración entre el Ministerio de Educación y Ciencia y el British Council para desarrollar el Programa de Educación Bilingüe (1996), que buscaba crear un currículo integrado hispano-británico. Este programa refleja la concepción del inglés como un medio de instrucción y no solo como una materia a estudiar.

En el momento actual, nos encontramos ante un cambio legislativo en materia de Educación a nivel estatal con el paso de la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2013), denominada por sus siglas LOMCE, a la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006 (Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2020), también llamada LOMLOE. En relación con la enseñanza de lenguas extranjeras y la educación bilingüe, la antigua ley contemplaba la posibilidad de que las Administraciones educativas pudieran impartir algunas asignaturas no lingüísticas en una lengua extranjera, siempre que se proporcionara una alternativa pública en la que el castellano se utilizase como lengua vehicular (Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2013). En el artículo 6.9 de la LOMLOE se sigue recogiendo la posibilidad de una educación bilingüe, que incluya un currículum mixto entre el sistema educativo español y un sistema extranjero.

En el año 2006, se creó en Castilla y León el Programa de Secciones Bilingües por parte de la Consejería de Educación, el cual regula la impartición de 2 o 3 Disciplinas No Lingüísticas (DNL) en la lengua extranjera. Actualmente, son más de 500 los colegios bilingües en Castilla y León. Las Secciones bilingües se organizan según la ORDEN EDU/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 (Consejería de

Educación, 2006) modificada por la ORDEN EDU/1847/2007, de 19 de noviembre (Consejería de Educación, 2007), y a su vez por la ORDEN EDU/392/2012, de 30 de mayo (Consejería de Educación, 2012).

En otras comunidades también se han creado proyectos bilingües, como el Proyecto Bilingüe en Madrid, el Plan de Fomento del Bilingüismo en Andalucía y el Programa ETC (English Through Content) en Navarra.

La promoción de la educación bilingüe en los distintos territorios españoles es una muestra de que, tal y como señala Dearden (2014), se trata de un interés común para la sociedad hoy en día puesto que el aprendizaje de una lengua extranjera supone una ventaja no solo en el ámbito lingüístico, sino también en el laboral.

4.1.2 La metodología CLIL (AICLE) en la educación bilingüe

El término CLIL (AICLE en español), se utilizó por primera vez en 1994 por David Marsh. Las siglas hacen referencia a Content and Language Integrated Learning (Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras). El modelo CLIL implica la enseñanza de los contenidos de una asignatura no lingüística mediante una lengua extranjera, y tiene un enfoque doble: por una parte, lograr el dominio de los contenidos de la materia, y por otra fomentar el dominio de la L2 (Coyle et al., 2010).

Este enfoque metodológico surge en contraposición al aprendizaje memorístico de las lenguas, y busca proporcionar un contexto natural en el que desarrollar la comunicación, favoreciendo la adquisición inconsciente de la competencia comunicativa en la L2, a la vez que se aprenden también los contenidos de la otra materia. Esto favorece un aprendizaje sinérgico, en el que el resultado es más que el que se conseguiría sumando las partes por separado (Coyle et al., 2010).

La metodología CLIL se basa en la elección de contenidos relevantes, contextualizados y motivadores para los estudiantes, que se adquieran no solo a través de la L2, sino a la vez que la misma, teniendo en cuenta la parte cultural. Esto se produce a través de las interacciones del alumnado, de la exposición a un input de calidad, y del planteamiento de actividades que supongan un reto cognitivo (Coyle, 2006; Meyer, 2010).

A la hora de llevar el modelo CLIL a la práctica, debemos prestar atención al equilibrio de cuatro dimensiones que forman el currículo, conocidas como las 4C's (Coyle, 2006): Contenido, Comunicación, Cognición y Cultura.

- El contenido es el tema de la programación, el elemento sobre el cual realizamos el resto del proyecto. Son los conocimientos, habilidades y actitudes que los estudiantes habrán ido adquiriendo y construyendo por sí mismos.
- La comunicación se refiere a la parte lingüística del aprendizaje. Es el uso del lenguaje para el aprendizaje, que a su vez favorece la adquisición de la L2, y se produce principalmente mediante la interacción.
- El aspecto cognitivo está relacionado con las habilidades de pensamiento y procesamiento de la información. Esto consiste en construir nuevos conocimientos, resolver problemas, y vincular los nuevos conocimientos con otros que ya se conocían (Ioannou-Georgiou y Pavlou, 2011). Debemos analizar los procesos de pensamiento según sus demandas lingüísticas, y proporcionar un lenguaje accesible para el alumnado. (Coyle, 2006; Marsh, 2012).
- La cultura, por último, está vinculada con la parte identitaria de las lenguas y nos permite introducir el lenguaje sin olvidar el contexto cultural al que pertenece, fomentando actitudes de respeto e interculturalidad.

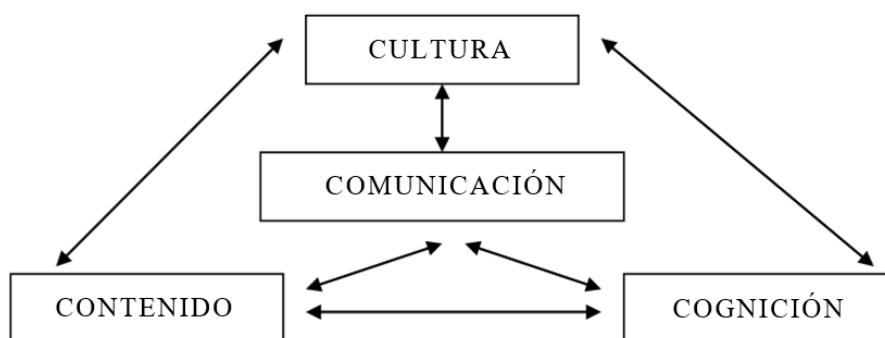


Figura 1. Relación de los elementos del currículo en la metodología CLIL.

Adaptado de Dalton-Puffer (2008).

Durante el desarrollo del aprendizaje, y relacionado con estas cuatro dimensiones, están las modalidades o usos del lenguaje que se dan en un aula CLIL. Por una parte, en el aula se desarrolla el *lenguaje del aprendizaje* que está relacionado con el contenido, es decir, el vocabulario y el lenguaje específico que necesitamos al hablar de un tema concreto. En segundo lugar, se observa el *lenguaje para el aprendizaje*, directamente relacionado con el conocimiento que tiene el estudiantado de la lengua extranjera, como las estructuras sintácticas o las normas gramaticales. Por último, el *lenguaje a través del aprendizaje* es el

lenguaje natural y espontáneo que emplean los estudiantes durante sus intercambios comunicativos en el aula (Harrop, 2012; Ioannou-Georgiou y Pavlou, 2011; Coyle, 2006).

A pesar de las dudas que surgen al hablar de bilingüismo y la enseñanza de contenidos en otras lenguas, hay varios autores que respaldan los beneficios de la metodología CLIL. Esta metodología resulta ventajosa por varios motivos. En primer lugar, nos permite proporcionar un contexto al lenguaje y a la comunicación. El objetivo no es aprender la L2 por el simple hecho de aprenderla, sino con un objetivo comunicativo real. Además, los estudiantes adquieren el lenguaje específico del contenido que están trabajando, de forma natural (McDougald, 2018).

CLIL también facilita la integración de elementos transversales del currículum, como la interculturalidad, y el desarrollo de habilidades de deducción y tratamiento de la información (Coyle et al., 2009; Wiesemes, 2009). Por otra parte, se sugiere que esta metodología promueve el desarrollo de las habilidades implicadas en la competencia clave de Aprender a aprender, como las estrategias de aprendizaje y estrategias metacognitivas (Grisaleña Urrecho et al., 2009; Nieto Moreno de Diezmas, 2016).

Se han realizado diversas investigaciones acerca de la relación entre las metodologías centradas en la comunicación y el desarrollo en estudiantes de las habilidades lingüísticas (Day y Shapson, 1996; Lasagabaster, 2008). Los estudios sugieren que, en comparación con otros estudiantes que no han participado en programas con este tipo de metodología, los estudiantes de CLIL sobresalen especialmente en el ámbito de la expresión y la comprensión oral (Ruiz de Zarobe, 2008; Dalton-Puffer, 2008). Wayne y Collier (2002) defienden que, en un principio, los estudiantes que han sido escolarizados en un sistema monolingüe muestran mejores resultados que aquellos escolarizados en un sistema bilingüe al ser examinados en la L1. Sin embargo, según avanzan en el sistema educativo, los alumnos y alumnas que están escolarizados en un sistema bilingüe igualan e incluso superan a aquellos monolingües. En cuanto a aspectos actitudinales, la metodología CLIL puede favorecer la motivación de sus estudiantes, al tratarse contenidos relevantes e interesantes para el alumnado (Harrop, 2012). Según Anderson et al. (2015), uno de los focos principales que debe perseguir la metodología CLIL, especialmente en los estudiantes más jóvenes, es el mantenimiento de su motivación hacia la L2.

Por tanto, aunque la metodología CLIL no es una fórmula infalible para la adquisición de las lenguas extranjeras, permite al docente experimentar en el aula y así descubrir lo que más beneficia a sus estudiantes (Meyer, 2010).

4.2. La adquisición de una lengua extranjera

Antes de centrarnos en la adquisición del inglés en un contexto bilingüe, es importante analizar algunas de las hipótesis existentes sobre el proceso de adquisición de las lenguas, y los factores que influyen positiva y negativamente en el desarrollo del mismo.

4.2.1. Teorías de la adquisición de las lenguas extranjeras

En el ámbito de la enseñanza de inglés como lengua extranjera, el fomento de la adquisición de esta en el aula es, desde hace años, un asunto de gran relevancia. En relación con esto, el lingüista y educador Stephen Krashen planteó en 1982 una teoría de la adquisición de segundas lenguas, esta difiere de las teorías expuestas anteriormente, ya que no se centra en el producto final, que es la competencia en una lengua extranjera, sino en el proceso de adquisición de esta. Esta teoría la conforman las cinco hipótesis que se desarrollan a continuación.

Hipótesis de adquisición-aprendizaje

Según Krashen (1982), es necesario puntualizar la distinción entre los conceptos de Adquisición y Aprendizaje respecto a la educación en lenguas extranjeras, puesto que sienta las bases del resto de las hipótesis.

El aprendizaje es un proceso consciente y se basa en el estudio de conocimientos formales sobre una lengua, tales como las reglas ortográficas y la gramática. La adquisición, por su parte se centra en la capacidad comunicativa como tal, con el foco principal en la fluidez del hablante, y no tanto en la corrección lingüística. Así, la adquisición es un proceso natural y subconsciente, similar al que sucede cuando las personas adquirimos nuestra lengua materna.

A pesar de ser procesos diferentes, pueden desarrollarse de forma conjunta a la hora de empezar a acercarse a una lengua extranjera, al igual que existen en nosotros de forma simultánea otros procesos conscientes e inconscientes, y podemos fomentar uno u otro en función de nuestro objetivo. De esta forma, y como indica Baralo (1995):

para conseguir estadios más altos de competencia comunicativa en una lengua meta, y de la manera más rápida y eficaz, lo más efectivo es adquirir, gracias al conocimiento heredado de los principios universales del lenguaje y mediante la interacción con los datos de la lengua objeto; y aprender, por medio de la práctica, el uso, la corrección, el estudio y la enseñanza del profesor, los aspectos más idiosincrásicos y peculiares de la LE. (p. 5)

Hipótesis del filtro afectivo

Originalmente, la plantearon Dulay y Burt (1977), pero Krashen la retomó posteriormente. Esta hipótesis pretende destacar la importancia de los componentes emocionales y afectivos en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Estos componentes afectivos se relacionan principalmente con la motivación, los niveles de ansiedad y la autoconfianza.

Cuando un estudiante está expuesto a un input lingüístico, existen unos factores actitudinales que determinan cómo va a ser procesado por el Dispositivo de Adquisición del Lenguaje [DAL] (Chomsky, 1965) y, por tanto, el grado en el que el aprendiz va a adquirir la competencia lingüística. El funcionamiento del filtro afectivo se explica en la Figura 2, a continuación.

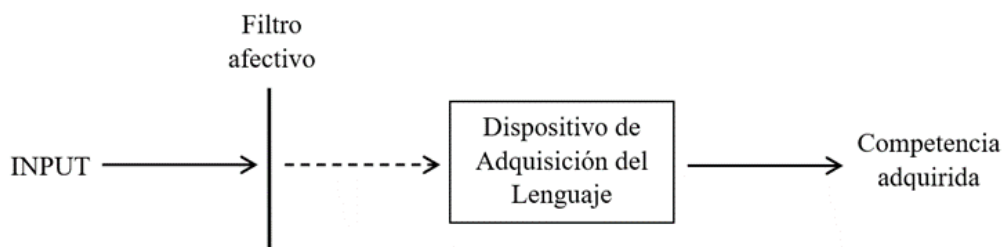


Figura 2. Funcionamiento del filtro afectivo en la adquisición de una lengua extranjera. Adaptado de Krashen (1982).

Si el estudiante está en una situación que provoca que su filtro afectivo se eleve, la cantidad de input que procesa su DAL es menor, por lo que el nivel de competencia adquirida también disminuye. Por el contrario, cuando el estudiante esté en una situación en la que sus niveles de ansiedad son bajos, es más probable que participe en los intercambios comunicativos, adquiriendo y procesando una mayor cantidad de input.

Los factores emocionales más importantes que influyen en el proceso de adquisición de una lengua son la motivación, la ansiedad y la autoconfianza. La motivación es, junto a la aptitud lingüística, “el factor fundamental para que un estudiante de una lengua extranjera llegue a conseguir cierta proficiencia” (Castro Viúdez, 2015). La motivación se define como la fuerza que nos impulsa a realizar algo y es determinante en el éxito de la adquisición de la L2.

La autoconfianza está muy relacionada con el autoconcepto, que es la imagen que tenemos de nosotros mismos. Si un estudiante tiene un buen autoconcepto, su nivel de autoestima será superior al de otros que no lo tienen, y por tanto tendrá más confianza en sí mismo y estará más dispuesto a participar en intercambios comunicativos.

Por último, los niveles de ansiedad influyen en el proceso de adquisición de los estudiantes de manera que, si un estudiante se encuentra en situaciones de estrés, se elevará su filtro afectivo.

Según Horwitz (1986), las situaciones de ansiedad afectan sobre todo a las habilidades de comprensión oral, dificultando la distinción de sonidos y la comprensión del mensaje, así como a la expresión oral, provocando que los estudiantes no sepan cómo reaccionar ante situaciones comunicativas. Esta ansiedad puede verse provocada por el hecho de tener que hablar en público, por la inseguridad del alumno o alumna frente a su capacidad en la L2, o por el temor a sentirse juzgados, tanto como por los profesores como por sus compañeros (Mena Benet, 2013).

En algunas ocasiones, la ansiedad que sienten los estudiantes sobre la lengua extranjera está más relacionada con su autoconcepto que con sus habilidades cognitivas o lingüísticas. Es decir, los niveles de ansiedad les dificultan un correcto desempeño comunicativo, lo que afecta negativamente la imagen que tienen sobre su propia competencia comunicativa en la L2, provocando inseguridad y miedo en la clase de lengua extranjera.

Los efectos de la ansiedad en el filtro afectivo tienen también una justificación fisiológica. Cuando nos encontramos en situaciones que nos resultan estresantes y que generan un filtro afectivo alto, se produce la liberación de diversas hormonas como el cortisol. Si los niveles de ansiedad son demasiado altos o duraderos en el tiempo, se produce el efecto contrario y el proceso cognitivo se deteriora (Elizondo Moreno et al., 2018). Curiosamente, en dosis bajas, estas hormonas tienen efectos positivos sobre el aprendizaje porque aumentan los niveles de atención (Joseph-Bravo y De Gortari, 2007).

Además de la situación personal del estudiante, el docente tiene gran influencia en los factores afectivos del aprendizaje. La creación de un ambiente de confianza en el aula, en el que los estudiantes se sientan seguros para participar, es de vital importancia para disminuir el filtro afectivo y fomentar un proceso de enseñanza-aprendizaje óptimo. Además, es fundamental que los maestros tengan actitudes positivas y que sirvan como ejemplo para sus estudiantes.

Por otra parte, al igual que las expectativas del estudiante sobre su propio rendimiento condicionan su proceso de adquisición de la lengua, ocurre lo mismo con las expectativas del maestro. El conocido efecto Pigmalión (Rosenthal y Jacobson, 1968), sostiene que los estudiantes de los cuales se espera un mayor rendimiento suelen alcanzarlo, mientras que aquellos de los que se espera el fracaso tienen muchas más dificultades para llegar al éxito.

Estudios como los de Hui Chin Lin (2008), relacionan el uso de juegos, canciones y películas en el aula de inglés con un nivel bajo del filtro afectivo, y por tanto una mayor eficacia del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Hipótesis del input

Esta hipótesis sienta sus bases en la diferenciación entre adquisición y aprendizaje, y busca responder a la pregunta de cómo se adquiere el lenguaje.

El término input es un anglicismo que se refiere a todas las muestras lingüísticas en la lengua extranjera a las que están expuestos los estudiantes durante su proceso de adquisición. Estas muestras, en el caso del inglés y de la mayoría de las lenguas, son orales o escritas.

Esta teoría sostiene que lo más importante a la hora de conseguir la adquisición óptima del lenguaje es exponer a los estudiantes a una gran cantidad de input de calidad y comprensible para ellos. Cuanto mayor sea la exposición del alumnado a un buen input en la L2, mayor será el nivel de adquisición de esta.

Según Krashen, el nivel lingüístico que posee el alumnado en un idioma y que, por tanto, resulta perfectamente comprensible para ellos, es el nivel que denomina *i*. No obstante, para que los estudiantes progresen en la adquisición de la segunda lengua, es necesario que estén expuestos a un nivel de input que esté un poco por encima al que poseen, es decir, un input de nivel *i+1*. Para que logren comprenderlo, es necesario que el docente aporte apoyos extralingüísticos, y que el input esté contextualizado.

Además, la consecución de un *input* $i+1$ no debe ser forzada, como ocurre en muchos currículos oficiales, sino que emerge de forma automática cuando el proceso comunicativo es eficaz. La consecuencia última de proporcionar un input comprensible a los estudiantes es la fluidez verbal, que surge de forma natural con el tiempo.

Krashen (1982) proporciona una serie de evidencias sobre los beneficios de esta hipótesis en el aprendizaje de lenguas extranjeras. La primera de ellas está relacionada con la adquisición de la lengua materna. Cuando un bebé está en proceso de aprender a hablar, los cuidadores primarios le hablan con un tono de voz dulce y empleando estructuras sintácticas sencillas con la intención de hacer su input comprensible para el niño (discurso del cuidador). Aun así, utilizan también elementos muy desconocidos para el niño, y bastante más complejos que su nivel comunicativo, lo que Krashen (1982) llama $i+2$ o $i+3$. Es decir, es un input natural que no sigue una progresión en estructuras gramaticales como podría establecerse en un currículum oficial.

Por otra parte, el discurso del cuidador suele enfocarse en elementos que se están desarrollando en ese momento en su ambiente más inmediato. Esto proporciona un contexto fundamental que facilita la comprensión de las estructuras más complicadas. Es lógico deducir que, si estas estrategias resultan beneficiosas para los niños que están aprendiendo su lengua materna, también pueden resultar útiles para favorecer la adquisición de una lengua extranjera.

Aunque el discurso que utilizan los docentes no es el mismo que el que utilizan los cuidadores, sí que comparte ciertas similitudes. Así, los docentes realizan simplificaciones en su discurso para favorecer la comunicación y la comprensión, y no tanto con el propósito de enseñar la segunda lengua. También utilizan materiales extralingüísticos, como imágenes, *flashcards* o *realia*, que, aunque no siempre se relacionan con el entorno más inmediato, son otras formas de proporcionar contexto al discurso y facilitar la comprensión del input.

Otro de los factores que se resalta es la existencia de un denominado periodo de silencio. Esto hace referencia a una etapa al comienzo de la adquisición de una lengua extranjera en la que el estudiante no produce output en esa lengua, más allá de unas pocas palabras o expresiones conocidas. Cuando superan este periodo, comienzan a producir pequeñas frases muy sencillas, similares a las que podría decir un niño cuando está comenzando a hablar.

Son varios los autores que han recogido la evidencia de la existencia de este periodo de silencio como una fase de aprendizaje reflexivo (Bligh y Drury, 2015; Montazeri et al., 2015; Bao, 2019) en muchas ocasiones el alumnado se ve forzado a hablar desde las etapas iniciales del aprendizaje de la lengua extranjera.

Esto, aparte de producir un aumento en el filtro afectivo, provoca que los estudiantes utilicen recursos de su lengua materna para suplir las dificultades que encuentran a la hora de expresarse en la lengua extranjera. En un principio esta estrategia les permite realizar una comunicación eficaz y participar en los intercambios comunicativos con mayor frecuencia. Sin embargo, a largo plazo puede tener efectos contraproducentes, porque el estudiante no estará adquiriendo la estructura de la segunda lengua, sino que utilizará siempre las normas de su primer idioma, impidiendo su progreso.

Hipótesis del monitor

Otro de los modelos que plantea Krashen (1982) es la hipótesis del monitor. En ella sigue manteniendo la diferencia entre el aprendizaje y la adquisición, pero explica que ambos procesos se relacionan a la hora de aprender una lengua extranjera. Normalmente, es la adquisición la que nos proporciona la mayoría de los recursos que utilizamos al expresarnos en una lengua extranjera, y solo recurrimos a las reglas aprendidas como un filtro para autocorregir nuestra expresión.

Es decir, la adquisición es responsable de la fluidez, mientras que el aprendizaje es responsable de la corrección en la forma. Además, para que se produzca esta autocorrección es necesario que se cumplan tres condiciones: que el hablante tenga tiempo suficiente para reflexionar sobre su expresión y corregirla, que esté centrado en la corrección de su discurso, y que conozca las normas de la lengua que debe utilizar en ese momento.

En el caso del alumnado de Educación primaria, e incluso de Educación secundaria, en la mayoría de las ocasiones el nivel de conocimientos que poseen sobre la L2 resulta insuficiente para que sean capaces de autocorregirse, excepto en el caso de la expresión escrita, en el cual disponen de más tiempo para revisar y corregir el texto.

Hipótesis del orden natural

La segunda hipótesis se conoce como hipótesis del orden natural, y defiende que los estudiantes de una segunda lengua extranjera adquieren unas estructuras gramaticales con más facilidad que otras. Además, esta hipótesis no solo afecta a la adquisición de una

segunda lengua (L2), sino que también existe un orden natural a la hora de adquirir la lengua materna.

Según Parker (1991), existe una secuencia predecible en la adquisición de las lenguas, extranjeras o maternas, tanto en adultos como en niños.

En el caso del inglés, por ejemplo, uno de los elementos que se adquieren con mayor facilidad es el uso de la terminación -ing del gerundio, mientras que el genitivo sajón y la -s de la tercera persona del singular se adquieren más adelante.

4.2.2. Influencia del input sobre el filtro afectivo

Ya se ha resaltado anteriormente la importancia del input y del filtro afectivo en el aprendizaje de las lenguas extranjeras. Pero, ¿existe alguna relación entre ambas variables?

Uno de los componentes determinantes del nivel del filtro afectivo es la autoconfianza. Según Edwards y Roger (2015), uno de los factores principales que influyen en el desarrollo de la autoconfianza en la L2 son las habilidades de comprensión oral, junto con otros portadores de significado. Es decir, la cantidad de input que emitimos y son capaces de comprender los estudiantes afecta al autoconcepto que tienen de su nivel de inglés, y por tanto a su autoconfianza y filtro afectivo.

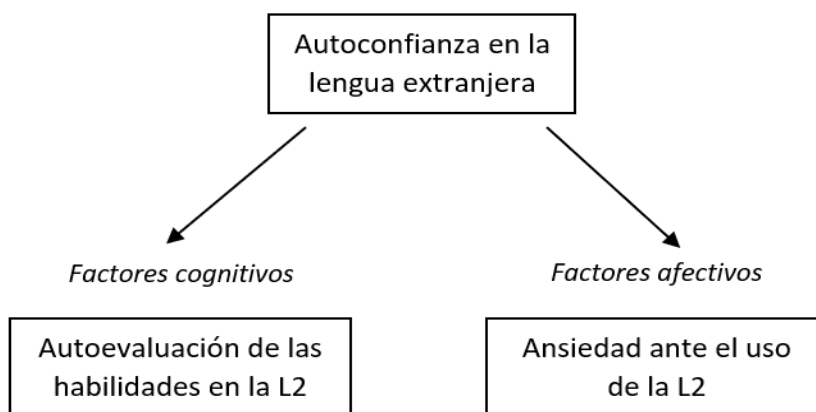


Figura 3. Componentes de la autoconfianza en la L2. Adaptado de Edwards y Roger (2015).

MacIntyre et al. (1998) mantienen que otro de los factores que tiene repercusiones en el nivel de autoconfianza es el tema y la familiaridad de los estudiantes con el registro o el nivel del lenguaje que se utilice.

Esto está en consonancia con la teoría de la adquisición de Krashen (1982) sobre el input comprensible, en la que también defendía que el uso de los aprendizajes previos facilita la comprensión, y por tanto, reduce el filtro afectivo de los estudiantes.

Como docentes en el aula de idiomas, algunas estrategias que podemos utilizar para reducir el filtro afectivo de nuestros estudiantes son las siguientes (Donley, 1997; Horwitz, 2001; Álvarez de Toledo y Rodríguez, 2014):

- Evitar la elección nominal directa, y en su lugar pedir voluntarios.
- Tomar un rol de motivador y guía del aprendizaje, evitando que nos perciban como un juez o evaluador de sus acciones.
- Crear un ambiente de colaboración en el aula, y normalizar los errores, incidiendo en la importancia de la participación.
- Evitar interrumpir a los estudiantes para corregirles durante su intervención.
- Plantear preguntas de respuesta abierta, y proporcionar retroalimentación positiva a los estudiantes.
- Mantener la motivación del grupo, seleccionando actividades acordes a sus intereses y características.
- Evitar proporcionar grandes cantidades de información de una sola vez.
- Dar instrucciones claras, proporcionando apoyos extralingüísticos que faciliten la contextualización y comprensión del input.
- Ofrecer a los estudiantes apoyo e interés Sinceros.

4.3. La enseñanza de una disciplina no lingüística en el primer ciclo de EP.

Una vez hemos sentado las bases de la metodología CLIL y de las hipótesis de la adquisición de las lenguas extranjeras, es necesario profundizar en la aplicación de CLIL en los cursos más bajos de la educación primaria, y en las dificultades que se pueden presentar y cómo superarlas.

Algunos autores como Wayne y Collier (2002) sugieren que, aunque a largo plazo la metodología CLIL resulta beneficiosa para los estudiantes, supone un esfuerzo extra al comienzo de la escolarización de los estudiantes. Este esfuerzo añadido puede deberse a algunas dificultades con las que pueden encontrarse el alumnado de CLIL.

Uno de los obstáculos que pueden presentarse en el proceso de enseñanza-aprendizaje mediante la aplicación de CLIL en los primeros cursos de EP es la exposición al lenguaje

específico de la DNL. En el caso de las Ciencias Naturales (CCNN) o Sociales, el aprendizaje de los contenidos implica que los estudiantes se enfrenten a un vocabulario desconocido y ajeno a los contextos familiares.

Respecto a la adquisición del repertorio lingüístico, algunos autores como Heras y Lasagabaster (2015) sostienen que CLIL resulta beneficioso tanto en la adquisición del vocabulario general como en la del vocabulario específico, siempre que se lleve a cabo adecuadamente.

Para asegurar que la adquisición del lenguaje y el contenido es eficaz, nuestra labor como docentes es escoger métodos y actividades adecuados para nuestro propósito y el nivel de los niños y niñas. La enseñanza de las CCNN es perfectamente compatible con el uso del método CLIL, ya que implica actividades de indagación y resolución de problemas en las que es necesaria la comunicación.

Existen varias metodologías que podemos aplicar en el aula CLIL de Ciencias Naturales, siempre teniendo en cuenta que debemos contextualizar nuestro input y acompañarlo de apoyos extralingüísticos.

4.3.1. Respuesta Física Total

Este método también conocido como TPR por sus siglas en inglés (Total Physical Response) fue propuesto por el psicólogo James Asher. La metodología se basa en la premisa de que las lenguas extranjeras se adquieren de forma similar a la lengua materna, y que la comprensión debe desarrollarse antes de la producción. Asher defiende que la comprensión oral se adquiere más fácilmente si el input va seguido de una respuesta física (Asher, 1966). De acuerdo con estudios que se han hecho al respecto, el método TPR favorece la motivación de los estudiantes, además de un buen desarrollo de las habilidades lingüísticas en la L2 (Molina Gómez et al., 2020; Fadillah, 2011).

Las actividades basadas en el TPR se asientan bastante sobre la relación que se establece entre una consigna y una acción, y la repetición de este proceso de orden-respuesta. El docente dice una acción y la realiza, mientras los estudiantes observan, y después, el alumnado realiza la acción. El profesor va introduciendo nuevos comandos, y combinándolos según el nivel de los estudiantes (Savic, 2014).

Algunas actividades típicas de la metodología TPR son el uso de juegos como *Simón dice*, la narración de cuentos, y otros juegos de mímica y dramatización.

4.3.2. Gamificación

El concepto de gamificación surgió entorno al 2008, y consiste en la utilización de elementos típicos de los juegos, como pueden ser las recompensas, los niveles, las tablas de clasificaciones, etc. en un contexto que a priori no esté relacionado con el entretenimiento, como puede ser el contexto educativo (Deterding et al, 2011).

Según establecen Werbach y Hunter (2015), para establecer una programación basada en la gamificación se deben seguir seis pasos: definir los objetivos, delimitar las conductas objetivo, describir a los participantes, diseñar los ciclos de actividades, tener en cuenta el factor lúdico de la metodología creando actividades divertidas, y utilizar las herramientas adecuadas.

Para conseguir un aprendizaje óptimo, debemos explicar a los estudiantes el reto al que deben enfrentarse, y proporcionarles estrategias para conseguir los objetivos de las tareas. Debemos preparar actividades que tengan un objetivo real más allá de ser elementos lúdicos (Kapp, 2014).

4.3.3. Sugestopedia

Este método lo propuso Lozanov en 1978 y se basa en la sugestión, es decir, la influencia que algo o alguien provoca sobre la manera de pensar o de actuar de una persona (Oxford Languages, s.f.). Lozanov defiende que existen condiciones limitadoras en el proceso de aprendizaje de los estudiantes, y que si conseguimos un ambiente en el que los estudiantes se sientan seguros, podremos trabajar con todo su potencial.

Este método combina elementos didácticos y artísticos para liberar a los estudiantes de emociones negativas para el aprendizaje, como la ansiedad y la vergüenza. (Quezada Bravo et al, 2016). Se busca la activación de todas las áreas cerebrales y el paraconsciente para conseguir una mejor adquisición de los conocimientos y un aprendizaje más significativo (Romero y González, 2002).

En esta metodología suelen utilizarse juegos, dramatizaciones y canciones para trabajar el lenguaje. Para conseguir la sugestión se emplean algunas estrategias, como el uso de la autoridad del profesor, la infantilización de los estudiantes, aspectos extralingüísticos como la entonación y el lenguaje no verbal, el ritmo de la clase y la expectación de los estudiantes (Romero y González, 2002).

4.3.4. Aprendizaje Basado en Tareas

Este método, también conocido por sus siglas en inglés TBL (Task Based Learning), se construye sobre la idea de la motivación en los estudiantes por realizar una tarea final con un objetivo que alcanzar por parte de los estudiantes (Willis, 2021). Estas tareas deben ser auténticas y estar relacionadas con situaciones que se desarrollan en el mundo real fuera de las aulas (Ellis, 2003).

El inicio de la programación es el establecimiento y explicación de la tarea en cuestión, lo que se conoce como la *pre-tarea*. Después, los estudiantes irán realizando actividades que les llevarán a la consecución de la tarea. En esta fase, el profesor toma un rol de facilitador, y son los estudiantes los que tienen el papel más activo. Finalmente, en la fase de *post-tarea*, los grupos presentan el resultado de su trabajo al docente y al resto de estudiantes. Una vez terminada es cuando el docente centra la atención en el lenguaje utilizado, y se procede a la corrección de errores (Qizi, 2022).

Para llevar a cabo las tareas, los estudiantes no solo requieren de las habilidades técnicas y los conocimientos necesarios a nivel de contenido, sino también de estrategias y habilidades comunicativas y metacognitivas. El uso del lenguaje se diversifica, puesto que el alumnado debe utilizar el lenguaje propio de la DNL, pero también un lenguaje natural para comunicarse entre ellos. Así, la importancia se centra en el significado por encima de la forma (Ellis, 2003).

Willis (2021) establece seis tipos de tareas: hacer listados, ordenar y clasificar, comparar, resolver problemas, compartir experiencias personales o tareas creativas.

4.3.5. Método científico

Por último, las ciencias naturales tienen un componente experimental que puede trabajarse por medio del método científico. El método científico combina habilidades manipulativas y cognitivas, y requiere la utilización de estrategias comunicativas y de ordenación de la información (Álvarez Sevilla y Carrasquer Zamora, 1988).

Este método está relacionado con el aprendizaje por descubrimiento (Bruner, 1961), que promueve la autonomía de los estudiantes para construir su aprendizaje de forma activa. Esto favorece la motivación intrínseca y la recuperación memorística de los conocimientos adquiridos.

El método científico busca comprender la realidad, y esto nos resulta de gran utilidad en el aula de educación bilingüe, ya que nos proporciona un contexto en el que desarrollar el input, favoreciendo que sea comprensible para los estudiantes.

El método científico consta de 6 etapas:

1. Observación y definición del suceso a investigar
2. Recogida de información
3. Formulación de una hipótesis
4. Experimentación
5. Análisis de resultados: confirmación o no de la hipótesis
6. Conclusiones

Dentro del aula, el método científico nos puede resultar útil en muchas de las asignaturas, pero resalta su importancia en el ámbito de las ciencias. Para llevarlo a cabo, debemos realizar una buena planificación de las actividades, que pueden ser experimentos guiados, y favorecer la resolución de problemas por parte de los alumnos. Es interesante plantear preguntas de respuesta abierta, y hacer que se cuestionen el porqué de los fenómenos que suceden en su ambiente más cercano.

4.3.6 Estrategias aplicables en la enseñanza de DNL

En consonancia con estas metodologías, hay varias estrategias que podemos aplicar en nuestra aula de DNL (Campillo Ferrer, 2018; Anderson et al., 2015).

- Realizar correcciones positivas.
- Utilizar un método de evaluación continua, darle importancia al proceso y no solo al resultado.
- Adaptar los apoyos a los diferentes niveles que requieran los estudiantes e ir guiándoles en el proceso de aprendizaje (andamiaje).
- Utilizar repeticiones.
- Dividir las tareas más complejas en otras más sencillas.
- Emplear materiales que resulten interesantes para el alumnado que fomenten su curiosidad.
- Utilizar referencias y analogías relacionadas con el ambiente cercano de los estudiantes y su experiencia.

5. Marco metodológico

5.1. Contexto

La Unidad Didáctica está diseñada para llevarse a cabo en un centro concertado de Valladolid, Castilla y León. El colegio está situado en la zona céntrica de la ciudad, y la mayoría de la oferta educativa de la zona es concertada. En el centro existe un programa bilingüe en toda la etapa de Educación Primaria. Para el curso de primero, concretamente, los estudiantes cursan en inglés las asignaturas de Ciencias de la Naturaleza (Natural Science), Ciencias Sociales (Social Science), y Educación Plástica y Visual (Arts and Crafts).

El nivel socioeconómico de las familias es alto, y la mayor parte del alumnado es de origen español. En general, las familias están comprometidas con el centro y con la educación de sus hijos.

La planificación está destinada para desarrollarse en el área de Natural Science con un grupo de 20 estudiantes de primer curso de Educación Primaria.

El aula es amplia y los estudiantes están organizados por grupos de 5. En las paredes hay corchos en los que se encuentran colgadas algunas elaboraciones de los niños y niñas, y también algunos carteles didácticos. El aula dispone de un ordenador con conexión a Internet, y un proyector con una pantalla digital (PDI). También cuenta con una pizarra tradicional, y algunos muebles para dejar libros y otros materiales.

5.2. Legislación

La propuesta didáctica se rige por el currículo vigente nacional, es decir, la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2022), conocida por las siglas LOMLOE. Esta ley educativa se especifica en Castilla y León en el currículo autonómico establecido en el DECRETO 38/2022, de 29 de septiembre, por el que se establece la ordenación y el currículo de la educación primaria en la Comunidad de Castilla y León (Consejería de Educación, 2022).

5.3. Objetivos

Los objetivos de la Unidad Didáctica son los siguientes a nivel general:

- Valorar la higiene y la salud, aceptar el propio cuerpo y el de los otros, respetar las diferencias y utilizar la educación física, el deporte y la alimentación como medios para favorecer el desarrollo personal y social.
- Adquirir en, al menos, una lengua extranjera la competencia comunicativa básica que les permita expresar y comprender mensajes sencillos y desenvolverse en situaciones cotidianas.

En cuanto a los objetivos específicos de la programación, tenemos los siguientes:

- Identificar hábitos saludables y organizar la información, de manera que pueda recopilarse en una guía final.
- Desarrollar capacidades de colaboración, trabajo en equipo y respeto a los compañeros y los turnos de palabra.

5.4. Metodología

Esta propuesta no se ciñe a un único método, sino que es el resultado de una combinación de métodos. La elección de los mismos está relacionada con lo que se ha desarrollado en el marco teórico de este trabajo y su compatibilidad para integrarlos con CLIL. Además, he intentado evitar en la medida de lo posible que los estudiantes estuviesen expuestos a un input escrito, centrándome mayoritariamente en facilitar un input oral.

He recogido algunos elementos de la metodología CLIL, que busca fomentar la comprensión oral y mejorar la competencia comunicativa por medio de la enseñanza en una lengua extranjera de contenidos no lingüísticos.

Como la Unidad Didáctica está destinada a un grupo de primero de primaria, es importante tener en cuenta el periodo de desarrollo en el que se encuentran, y las características del grupo. Por lo tanto, he utilizado elementos del TPR para evitar que los estudiantes se sientan obligados a producir output, respetando su periodo de silencio, y de manera que podamos trabajar la comprensión oral mediante respuestas físicas. Esto va en consonancia con las hipótesis de adquisición de la lengua extranjera, que defienden que en primer lugar se adquieren las habilidades de comprensión, y posteriormente las de producción.

En algunas actividades he combinado elementos del TPR con el aprendizaje lúdico, gamificación y sugestopedia, incluyendo juegos y canciones. Asimismo, he introducido

elementos del TBL, como el desarrollo de actividades más pequeñas que conducen hacia una tarea final.

Por último, el aprendizaje colaborativo ha sido una parte importante en mi programación. En casi todas las clases los estudiantes trabajan por equipos, de manera que pueden colaborar unos con otros, ayudándose y desarrollando la competencia comunicativa.

5.5. Temporalización

La duración de la programación es de 6 sesiones de unos 55 minutos, repartidas a lo largo de tres semanas. Está pensada para desarrollarse en el primer trimestre del curso.

5.6. Descripción de la Unidad didáctica

SESIÓN 1:

Sesión 1 – ¿Qué es bueno para mí?			
Temporalización: 55 min			
Competencias específicas 4. Conocer y tomar conciencia del propio cuerpo, así como de las emociones y sentimientos propios y ajenos, aplicando el conocimiento científico, para desarrollar hábitos saludables y para conseguir el bienestar físico, emocional y social.	Criterios de evaluación 4.2.	Indicadores de logro 4.2.1 Identificar estilos de vida saludables valorando la importancia de una alimentación variada, equilibrada y sostenible.	
Contenidos A. Cultura científica 2. La vida en nuestro planeta <ul style="list-style-type: none"> Hábitos saludables relacionados con el bienestar físico del ser humano: alimentación variada, equilibrada y sostenible. 			Descriptorios operativos – STEM5 – CPSAA2 – CC3
Actividades	Comp. Esp.	Ind. de logro.	Contenidos
1. ¡Presentamos a Cosmo!	4	4.2.1	A. 2.
2. Tormenta de ideas	4	4.2.1	A. 2.

3. Los grupos de comida	4	4.2.1	A. 2.
4. Un plato muy sano	4	4.2.1	A. 2.
5. La guía de los buenos hábitos	4	4.2.1	A. 2 .

Actividades y recursos:

Comenzamos la sesión dándoles la bienvenida a los alumnos, y preguntándoles cómo se encuentran. Les presentamos el nombre de la unidad , y les mostramos la Caja Mágica. A continuación, les hacemos preguntas del tipo: ¿Qué creéis que hay aquí dentro? ¿Puede haber... una bicicleta? ¿Queréis que la abra?

La abrimos y sacamos a Cosmo, la marioneta que va a acompañarnos durante toda la unidad. Le presentamos a la clase, y les leemos la carta (ANEXO I), mientras hacemos gestos y ponemos diferentes tonos de voz para acompañar la lectura y facilitar la comprensión.

En la carta se cuenta que Cosmo proviene de un planeta lejano en el que sus amigos están tristes y sin energía porque han dejado de hacer deporte, están todo el día tumbados en el sofá y han dejado de comer alimentos sanos.

Les preguntamos si están dispuestos a ayudar a Cosmo a cambiar los hábitos de sus amigos, y les preguntamos de qué forma podemos ayudarle. Hacemos algunas sugerencias, y finalmente establecemos que vamos a realizar una guía de hábitos saludables para que Cosmo se la lleve a sus compañeros.

Les preguntamos qué cosas pueden recomendar a los compañeros de Cosmo para que cambien sus hábitos. Podemos dar algún ejemplo sobre cosas que sean buenas para nosotros, como comer variado, o hacer ejercicio. Les indicaremos que las cosas que han ido diciendo son cosas saludables, es decir, buenas para nuestro cuerpo. Después, les pedimos que digan lo contrario, que serán cosas no saludables y peores para nosotros.

A continuación, y según las cosas que hayan ido diciendo, les introduciremos el tema de los grupos de comidas. Podemos empezar diciendo que existen frutas y verduras, que, aunque son sanas, no podemos alimentarnos solo de eso. También hay más grupos de comidas, como los cereales y las proteínas. Pondremos imágenes de todos ellos, y les preguntaremos si conocen alimentos que pertenezcan a esos grupos.

Les separaremos en 4 grupos de 5 personas, y cada equipo tendrá el nombre de un grupo de comida (Frutas, Verduras, Cereales y Proteínas) (ANEXO II). Podemos hacer una dinámica breve en la que nombramos a los equipos y los miembros de este tienen que levantar la mano o hacer ruido cuando escuchen el nombre de su grupo. A continuación, les entregaremos los platos de cartón, que estarán divididos en 4 zonas de diferentes colores, una para cada grupo de alimentos. Les explicaremos que tienen que elaborar un plato saludable en el que haya alimentos de todos los grupos, y para ello les repartiremos una hoja con algunos ejemplos que deben recortar y pegar (ANEXO III), y otra hoja en blanco para que dibujen algún alimento más para cada grupo. Acompañaremos nuestro input en todo momento de gestos, y utilizaremos un tono de voz adecuado y un ritmo tranquilo.

Una vez hayan terminado, mostraremos los platos de todos los grupos, y empezaremos nuestra guía de buenos hábitos.

SESIÓN 2

Sesión 2 – Saludable vs No saludable		
Temporalización: 55 min		
Competencias específicas	Criterios de evaluación	Indicadores de logro
4. Conocer y tomar conciencia del propio cuerpo, así como de las emociones y sentimientos propios y ajenos, aplicando el conocimiento científico, para desarrollar hábitos saludables y para conseguir el bienestar físico, emocional y social.	4.2	4.2.1 Identificar estilos de vida saludables valorando la importancia de una alimentación variada, equilibrada y sostenible
Contenidos		Descriptorios operativos
A. Cultura científica 2. La vida en nuestro planeta <ul style="list-style-type: none"> Hábitos saludables relacionados con el bienestar físico del ser humano: alimentación variada, equilibrada y sostenible. 		– STEM5 – CPSAA2 – CC3

Actividades	Comp. Esp.	Ind. de logro	Contenidos
1. Canción de los hábitos saludables	4	4.2.1	A. 2.
2. ¿Saludable o no saludable?	4	4.2.1	A. 2.
3. Crea tu póster	4	4.2.1	A. 2.
4. Cuento <i>The very hungry caterpillar</i>	4	4.2.1	A. 2.
5. La guía de los buenos hábitos	4	4.2.1	A. 2.

Actividades y recursos:

Comenzaremos la sesión introduciendo la canción de los hábitos saludables, y escuchándola una o dos veces. A continuación, les contaremos a los estudiantes que Cosmo ha ido a hacer la compra, pero que aún no sabe muy bien qué comprar para que sea muy saludable. Podemos pedirles que den algún ejemplo de lo que creen que ha comprado Cosmo. Cuando hayan dado algunos ejemplos, repartiremos carteles verdes y rojos a los equipos, en los que el verde simbolizará lo saludable, y el rojo lo que no lo es. Sacaremos algunos envases de alimentos y se los mostraremos, y los estudiantes deberán indicar si es saludable (levantando el cartel verde), o si es algo que no es saludable (el cartel rojo). Haremos preguntas a la clase para que justifiquen por qué creen que algo es saludable o no, y les guiaremos en sus respuestas.

Seguramente utilicen el español para contestarnos, ya que es su lengua materna. Podemos repetir lo que han dicho utilizando el inglés, y proporcionarles retroalimentación positiva. Nos acompañaremos de gestos y un tono de voz adecuado.

A continuación, les repartiremos un póster y varios envases a cada grupo. En el póster, deberán pegar los alimentos en el sitio que corresponda, según sean más o menos saludables. Cuando hayan terminado, juntaremos los posters de todos los equipos en uno más grande, y preguntaremos si están todos de acuerdo con el resultado o no. Si no es así, se pueden hacer algunos cambios y llegar a un acuerdo.

Una vez hecho el póster, escucharemos el cuento *The very hungry caterpillar*, basado en el libro de Eric Carle del mismo nombre. La obra cuenta la historia de una oruga hambrienta que va comiendo diversos alimentos hasta que finalmente se alimenta de una hoja y se convierte en mariposa. Este cuento nos sirve para reflexionar sobre la importancia de comer los alimentos adecuados en función de nuestras necesidades. No todos somos iguales, y aunque todos debemos comer sano, hay cosas que son mejores dependiendo de nuestras características o lo que queramos hacer. Podemos poner el ejemplo de los deportistas que comen un plátano porque les da mucha energía.

Por último, añadiremos lo que hemos aprendido a la Guía de los buenos hábitos.

SESIÓN 3

Sesión 3 – Las comidas del día			
Temporalización: 55 min			
Competencias específicas 4. Conocer y tomar conciencia del propio cuerpo, así como de las emociones y sentimientos propios y ajenos, aplicando el conocimiento científico, para desarrollar hábitos saludables y para conseguir el bienestar físico, emocional y social.	Criterios de evaluación 4.2	Indicadores de logro 4.2.1 Identificar estilos de vida saludables valorando la importancia de una alimentación variada, equilibrada y sostenible.	
Contenidos A. Cultura científica 2. La vida en nuestro planeta <ul style="list-style-type: none"> Hábitos saludables relacionados con el bienestar físico del ser humano: alimentación variada, equilibrada y sostenible. 			Descriptorios operativos – STEM5 – CPSAA2 – CC3
Actividades	Comp. Esp.	Ind. de logro	Contenidos
1. Canción de los hábitos saludables	4	4.2.1	A. 2.

2. Las comidas del día	4	4.2.1	A. 2.
3. ¡Bingo!	4	4.2.1	A. 2.
4. Creamos nuestro menú	4	4.2.1	A. 2.
5. La guía de los buenos hábitos	4	4.2.1	A. 2.

Actividades y recursos:

Empezamos la sesión con la canción de los hábitos saludables. Una vez la hemos escuchado y hemos cantado, presentamos lo que vamos a ver hoy, que son las comidas del día. Podemos preguntarles cuántas comidas hacen al día, y las contamos todos juntos. Primero nos tomamos el desayuno, después almorzamos en el cole, después comemos, por la tarde merendamos, y por último cenamos. Les preguntamos que por qué creen que hacemos esas comidas y no alguna más o alguna menos, y les contamos que así nos repartimos la energía durante todo el día y no tenemos hambre.

A continuación, jugaremos a un bingo de comidas (ANEXO IV). Repartiremos los cartones a los distintos grupos, e iremos sacando alimentos de forma aleatoria. Cada vez que saquemos un alimento, diremos el nombre en alto y les enseñaremos la imagen. Además, les preguntaremos si es algo que se toma en el desayuno, en la comida, en la cena, o como un almuerzo. Podemos dar distintas opiniones, ya que es algo que puede cambiar dependiendo del estudiante. Jugaremos dos rondas.

Cuando termine el bingo, cada equipo recibirá una de las comidas del día, y deberán diseñar un plato saludable. Por ejemplo, a aquellos a los que les corresponda el desayuno, deberán pensar un desayuno saludable, en el que incluyan fruta, yogur o leche, etc. Llevaremos un ejemplo para que tengan de referencia.

Por último, cada grupo presentará su comida, y completaremos la guía de los hábitos saludables.

SESIÓN 4

Sesión 4 – El deporte y la higiene

Temporalización: 55 min

Competencias específicas	Criterios de evaluación	Indicadores de logro	
<p>2. Proponer respuestas a preguntas sencillas planteadas sobre el medio natural, comparando de forma guiada los resultados obtenidos con las predicciones realizadas.</p> <p>4. Conocer y tomar conciencia del propio cuerpo, así como de las emociones y sentimientos propios y ajenos, aplicando el conocimiento científico, para desarrollar hábitos saludables y para conseguir el bienestar físico, emocional y social.</p>	<p>2.3</p> <p>4.2</p>	<p>2.3.1 Proponer respuestas a preguntas sencillas planteadas sobre el medio natural, comparando de forma guiada los resultados con las predicciones realizadas.</p> <p>4.2.2 Identificar estilos de vida saludables valorando la importancia de la higiene y el ejercicio físico.</p>	
Contenidos		Descriptorios operativos	
<p>A. Cultura científica</p> <p>1. Iniciación en la actividad científica.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Procedimientos de indagación adecuados a las necesidades de la investigación • La curiosidad y la iniciativa en la realización de las diferentes investigaciones. <p>2. La vida en nuestro planeta</p> <ul style="list-style-type: none"> • Hábitos saludables relacionados con el bienestar físico del ser humano: higiene y ejercicio físico. 		<ul style="list-style-type: none"> – STEM2 – STEM5 – CPSAA2 – CPSAA5 – CC3 – CC4 – CCL1 	
Actividades	Comp. Esp.	Indicadores de logro	Contenidos
1. Canción de los hábitos saludables	4	4.2.2	A. 2.
2. ¿Cuál es tu deporte?	4	4.2.2	A. 2.
3. Memory	4	4.2.2	A. 2.

4. La ciencia del jabón	4	2.3.1 4.2.2	A. 1. 2.
5. La guía de los buenos hábitos	4	4.2.2	A. 2

Actividades y recursos:

Empezaremos la sesión con la canción de los hábitos saludables. A continuación, explicaremos que para estar sanos hay más cosas importantes aparte de nuestra alimentación. Intentaremos que piensen alguna cosa que nos haga estar sanos, y les contaremos que es muy importante moverse.

A continuación, pasaremos una pelota o la marioneta de unos estudiantes a otros para que cuenten qué deportes hacen o de qué forma se mantienen activos. Podemos empezar nosotros y que continúen ellos. Es importante que, si algún alumno no quiere participar, no le hagamos sentir mal. Simplemente podemos dar un ejemplo nosotros y continuar con el siguiente.

Después de esto, utilizaremos unas *flashcards* para jugar a un juego del estilo del Memory. Pondremos las *flashcards* en la pizarra, diciendo el deporte que representan, y después les pediremos que cierren los ojos y retiraremos una. Cuando abran los ojos, deberán adivinar qué imagen falta.

Entonces, les explicaremos también la importancia de los hábitos de higiene. Les podemos preguntar si saben por qué es importante lavarnos las manos, y a continuación haremos un experimento. Antes de comenzar, les insistiremos en que deben comportarse como científicos en un laboratorio.

En este experimento, llenaremos unos recipientes con agua, espolvorearemos un poco de pimienta negra, que representará las bacterias que hay en las cosas que tocamos. Les preguntaremos qué creen que pasa si tocamos el agua con la pimienta, y después les pediremos que metan un dedo en el recipiente con cuidado. Cuando lo saquen, el dedo estará impregnado de pimienta. Nosotros iremos haciendo el experimento a la vez que ellos. Les contaremos que, cuando tocamos cosas que están sucias, pasamos esa suciedad a nuestras manos. A continuación, lo limpiaremos con un trapo, y les preguntaremos qué creen que puede pasar si utilizamos jabón. Una vez tengamos varias respuestas, les mojaremos el dedo en un poco de jabón, y les pediremos que

vuelvan a meterlo en el agua. Lo que ocurre entonces es que la pimienta se separa del dedo enjabonado, y podemos sacar el dedo limpio del agua. Les preguntaremos qué han visto y si creen que el jabón funciona para eliminar las bacterias.

Por último, recogeremos el experimento y completaremos la Guía de los Buenos hábitos.

SESIÓN 5

Sesión 5 – La importancia del sueño			
Temporalización: 55 min			
Competencias específicas	Criterios de evaluación	Indicadores de logro	
4. Conocer y tomar conciencia del propio cuerpo, así como de las emociones y sentimientos propios y ajenos, aplicando el conocimiento científico, para desarrollar hábitos saludables y para conseguir el bienestar físico, emocional y social.	4.2	4.2.3 Identificar estilos de vida saludables valorando la importancia del descanso	
Contenidos			Descriptor operativos
A. Cultura científica 2. La vida en nuestro planeta <ul style="list-style-type: none"> Hábitos saludables relacionados con el bienestar físico del ser humano: descanso y cuidado del cuerpo. 			– STEM5 – CPSAA2 – CC3
Actividades	Comp. Esp.	Indicador es de logro	Contenidos
1. Canción de los hábitos saludables	4	4.2.3	A. 2.
2. El teléfono	4	4.2.3	A. 2.
3. Mi rutina de noche	4	4.2.3	A. 2.

4. Cuento <i>How do dinosaurs say goodnight?</i>	4	4.2.3	A. 2.
5. ¡Qué peligro con las pantallas!	4	4.2.3	A. 2.
6. La guía de los buenos hábitos	4	4.2.3	A. 2.

Actividades y recursos:

Comenzaremos esta sesión escuchando la canción de los hábitos saludables, y cantándola. A continuación, les diremos que hoy Cosmo no ha podido venir porque está muy cansado ya que anoche no durmió muy bien porque se quedó despierto viendo la tele. Esto nos sirve para introducir el tema de la importancia del sueño para estar sanos.

Entonces, les contaremos la metáfora del teléfono, con un teléfono que hemos realizado en cartulina. Nosotros somos como un teléfono que necesita cargarse para funcionar. Si dormimos lo suficiente, unas 10 horas, la batería se nos recarga completamente, y le ponemos al teléfono una barrita verde y muy larga que representa la carga completa. Según pasa el día y vamos al cole y jugamos, vamos gastando nuestra batería. En este momento pondremos una barrita de color amarillo en el teléfono. Por último, les preguntaremos qué pasa cuando llega la noche. Cuando hemos pasado todo el día activos, estamos cansados y necesitamos dormir, igual que hay que recargar la batería del teléfono (cambiamos la barrita amarilla por una roja). Si no dormimos el tiempo que necesitamos, no cargamos la batería al máximo, así que nos encontraremos más cansados a lo largo del día.

Una vez contada la historia del teléfono, podemos preguntarles qué cosas hacen ellos para relajarse antes de dormir. Puede ser leer, escuchar un cuento, darse un baño... Cuando hayan hablado, leeremos el cuento *How do dinosaurs say goodnight?*, de Jane Yolen (2010).

Mientras lo leemos, podemos ir imitando las acciones del dinosaurio, y haciendo preguntas como: ¿Podéis ver al padre del dinosaurio? ¿Dónde se ha escondido? ¿Creéis que esto es relajante antes de dormir? Una vez terminado el cuento,

A continuación, haremos una actividad acerca de la luz azul de las pantallas. Les explicaremos de una forma muy sencilla que la luz de las pantallas hace que a nuestro cuerpo le cueste más dormir, por lo que debemos evitar utilizar la *tablet* o ver mucho la televisión antes de dormirnos. Apagaremos las luces y bajaremos las persianas, y encenderemos la pantalla de un dispositivo electrónico para que vean el color azulado que refleja la luz de la pantalla. A continuación, una vez haya luz en la clase de nuevo, les enseñaremos unas gafas blue-block, lentes con cristales amarillentos que sirven para reducir la cantidad de luz azul que recibimos al estar expuestos a una pantalla. Les preguntaremos para qué creen que sirven, y después les dejaremos probarlas. Después, les preguntaremos si notan alguna diferencia.

Para terminar, completaremos la Guía de los buenos hábitos. Esta es la última sesión que tenemos para ello, así que aprovecharemos para completar las cosas que nos faltan.

SESIÓN 6

Sesión 6 – El gran Juego		
Temporalización: 55 min		
Competencias específicas	Criterios de evaluación	Indicadores de logro
4. Conocer y tomar conciencia del propio cuerpo, así como de las emociones y sentimientos propios y ajenos, aplicando el conocimiento científico, para desarrollar hábitos saludables y para conseguir el bienestar físico, emocional y social.	4.1 4.2	4.1.1 Identificar las emociones propias y las de los demás en el entorno escolar, empatizando con los demás y actuando en consecuencia. 4.2.1 Identificar estilos de vida saludables valorando la importancia de una alimentación variada, equilibrada y sostenible. 4.2.2 Identificar estilos de vida saludables valorando la importancia de la higiene y el ejercicio físico.

		4.2.3 Identificar estilos de vida saludables valorando la importancia del descanso.	
Contenidos		Descriptor operativos	
<p>A. Cultura científica</p> <p>2. La vida en nuestro planeta</p> <ul style="list-style-type: none"> Hábitos saludables relacionados con el bienestar físico del ser humano: higiene, alimentación variada, equilibrada y sostenible, ejercicio físico, descanso, ocio y cuidado del cuerpo en sus actividades diarias. 		<ul style="list-style-type: none"> - STEM5 - CPSAA1 - CPSAA2 - CPSAA3 - CE2 - CCEC3 - CC3 	
Actividades	Comp. Esp.	Indicadores de logros	Contenidos
1. Canción de los hábitos saludables	4	4.2.1 4.2.2 4.2.3	A. 2.
2. El gran Juego	4	4.2.1 4.2.2 4.2.3	A. 2.
3. Despedimos a Cosmo	4	4.2.1 4.2.2 4.2.3	A. 2.
4. Entrega de medallas	4	4.1.1	A. 2.

Actividades y recursos:

En esta última sesión, comenzaremos con la canción de los hábitos saludables. Después, les explicaremos que es el último día de la unidad, y que vamos a hacer un reto para probar cuánto saben. El juego consiste en una especie de oca, en la que hay diferentes casillas que pueden ser de tres colores. En las casillas amarillas deberán enfrentarse a una pregunta, en las casillas verdes a un ejercicio de clasificar algo según sea saludable o no saludable, y en las casillas naranjas deberán realizar una acción con mímica para que la adivinen sus compañeros. A pesar de ser distintos equipos, que irán jugando por turnos, todos participan a la hora de dar las respuestas.

Una vez completen todo el juego, despediremos a Cosmo y repasaremos la Guía de los Buenos Hábitos para que se la lleve a sus compañeros y puedan mejorar su estilo de vida.

Por último, procederemos a entregar unas medallas hechas de cartulina dorada a todos los alumnos.

5.7. Evaluación

La evaluación de las sesiones se realiza de varias maneras, de acuerdo con las directrices establecidas en el Anexo II.B del DECRETO 38/2022, de 29 de septiembre, por el que se establece la ordenación y el currículo de la educación primaria en la Comunidad de Castilla y León (Consejería de Educación, 2022). De acuerdo con él, la evaluación debe ser global, continua y formativa.

Para conseguir una evaluación que atienda al proceso de aprendizaje y no solo al resultado final, la evaluación por observación directa es fundamental en esta Unidad Didáctica. Durante el desarrollo de las sesiones, se recogen las participaciones de los estudiantes, la forma de trabajo, y las actitudes. Esta observación se llevará a cabo mediante registro anecdótico o descriptivo, y mediante rúbricas como la que se muestra en el ANEXO V, en las que se recogen los aspectos a observar en la sesión 1.

La valoración de los factores actitudinales comprende una parte importante de la Unidad, ya que la mayoría de las actividades se desarrolla por equipos. Esta evaluación se realizará mediante listas de cotejo, similares a la del ANEXO VI.

Por otra parte, en la última sesión se realiza un juego cooperativo en el que los estudiantes deben demostrar sus conocimientos sobre los contenidos de la unidad. El juego se desarrolla de manera conjunta y oral, y consiste en una serie de preguntas y actividades que

los estudiantes deben superar. De esta manera, podemos evaluar el nivel de adquisición de los contenidos por parte de los alumnos y alumnas, y reflexionar sobre el nivel de éxito que ha alcanzado nuestra Unidad Didáctica.

Por último, la Guía de los buenos hábitos nos sirve como tarea final y como elemento de evaluación, para lo que utilizaremos una rúbrica de evaluación (ANEXO VII). Al igual que el desempeño de los estudiantes en el juego final, el resultado de la Guía de los buenos hábitos nos puede servir como elemento de autoevaluación sobre nuestra práctica docente. Es importante que, como maestros y maestras nos preguntemos si nuestras actividades han estado bien diseñadas y si han sido útiles para alcanzar los objetivos que habíamos establecido para ellas. Un buen resultado a nivel general puede ser sinónimo de una buena planificación de las actividades y del proceso de enseñanza-aprendizaje, mientras que un fracaso generalizado de los estudiantes suele ser el reflejo de una mala organización por parte del docente.

6. Resultados y conclusiones

Algunas de las actividades propuestas en la Unidad Didáctica pudieron llevarse a cabo en un colegio concertado religioso de Valladolid.

Los resultados de las actividades fueron bastante positivos. En general, los estudiantes se mostraron participativos y motivados hacia la asignatura y las diferentes actividades. Resultaron especialmente atractivas para ellos las sesiones que incluían algún juego, y la actividad experimental. Esto puede deberse a que en muchos casos estos estudiantes trabajan con un libro de texto y este tipo de tareas les permite trabajar de una forma más interesante para ellos, creando un aprendizaje más significativo de los contenidos.

En cuanto a la adquisición de la lengua inglesa, es complicado que existan mejoras significativas en tan solo unas sesiones. Para que realmente se produzca una evolución en la capacidad comunicativa de los estudiantes, se requiere de una exposición a la L2 más prolongada en el tiempo, por lo que podría hacerse una prueba al final del curso para ver la evolución de este aspecto, o comparar la situación comunicativa al final de curso con la del comienzo para analizar los cambios.

Por otra parte, considero que el fomento del trabajo en equipo es algo necesario en edades tempranas, ya que los estudiantes se caracterizan por ser muy individualistas, y realizar actividades que permitan la colaboración puede favorecer que comiencen a

acostumbrarse al trabajo en grupo. También considero necesario puntualizar que la mayoría de las veces los estudiantes se comunicaban entre sí utilizando el castellano, que es su lengua materna, y solo se comunicaban en inglés en algunas ocasiones con el docente. Aun así, el objetivo de esta Unidad estaba más enfocado a la adquisición de la comprensión oral, por lo que se han realizado muchos ejercicios en los que los niños debían recibir input en la lengua extranjera, sin necesidad de que ellos realizaran producciones propias.

Aunque considero que los resultados han sido positivos, hay algunos aspectos que se podrían mejorar. Por una parte, a la hora de pedir voluntarios los estudiantes con una personalidad menos extrovertida tendían a participar menos que otros estudiantes que quizá eran más extrovertidos o menos vergonzosos. Para intentar evitar esto y que la participación sea un poco más homogénea, es necesario crear un clima de confianza y seguridad en el aula. Es algo que intenté realizar en la medida de lo posible, mediante el uso de algunas de las estrategias mencionadas en otras partes del trabajo, pero creo que, al igual que el nivel de adquisición de la L2, es algo que se consigue con el tiempo.

También considero que, si bien es cierto que en el aula en el que realicé las actividades no había ningún estudiante con necesidades educativas especiales, puede que este no sea el caso de todos los grupos. En el caso de encontrarnos en un aula en la que haya estudiantes que lo necesiten, deberemos hacer algunas adaptaciones de las actividades o de la forma de evaluación.

Como última reflexión, me gustaría añadir mi opinión sobre el uso de la metodología CLIL. Creo que es una forma muy positiva de fomentar la adquisición de la lengua extranjera en un contexto fuera de las disciplinas lingüísticas, pero exige cierto compromiso por parte de los docentes. Al final, esta metodología no consiste solo en “dar las ciencias naturales en inglés”, sino que requiere la adaptación de las estrategias didácticas, la elección de materiales de interés y un esfuerzo añadido para hacer que el input sea comprensible y tenga un contexto. Además, la metodología CLIL se presta a combinarse con otras metodologías muy interesantes como el TBL o el método científico, que favorecen el aprendizaje significativo de los contenidos a la vez que ofrecen oportunidades para utilizar el lenguaje en un contexto natural.

Es evidente que lo más sencillo para el docente es abrir el libro de texto y realizar las actividades que vienen en él, pero esto no implica que sea lo más sencillo ni lo más eficaz para los estudiantes.

7. Referencias

- Álvarez de Toledo, F. y Blanco Rodríguez, B., (17 y 18 de septiembre de 2014). *Estrategias para que la ansiedad no sea una barrera en el aprendizaje del inglés en adultos mayores: un estudio descriptivo en el instituto puam de la ciudad de mar del plata*. II Jornadas de Investigadores en Educación, Facultad de Humanidades Universidad Nacional de Mar del Plata.
- Álvarez Sevilla, M. V. y Carrasquer Zamora, J. (1988). El método científico aplicado a una experiencia de Ciencias naturales. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado: RIFOP*, (2), 245-256.
- Anderson, C. E., McDougald, J. S. y Cuesta Medina, L. (2015). CLIL for young learners. *Children learning English: From research to practice*, 137-151.
https://www.researchgate.net/publication/282862288_CLIL_for_young_learners
- Asher, J. J. (1966). The Learning Strategy of the Total Physical Response: A Review. *The modern language journal*, 50(2), 79-84.
- Bao, D. (2019). The place of silence in second language acquisition. *English Language Teaching & Research*, 1(1), 26-42. <http://dx.doi.org/10.33474/eltar-j.v1i1.4771>
- Baralo, M. (1995). Adquisición y/o aprendizaje del español/LE. *Actuales tendencias en la enseñanza del español como lengua extranjera II: actas del VI Congreso Internacional de ASELE (León, 5-7 de octubre de 1995)*. 63-68.
- Bligh, C. y Drury, R. (2015). Perspectives on the “Silent period” for emergent bilinguals in England. *Journal of research in Childhood Education*, 29(2), 259-274.
<https://doi.org/10.1080/02568543.2015.1009589>
- Bruner, J. S. (1961). The act of discovery. *Harvard Educational Review*. (31). 21-32.

- Campillo Ferrer, J. M. (2018). *Análisis del enfoque CLIL en las materias Social Science y Science en 1º y 2º de Primaria en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia*. [Tesis de Doctorado, Universidad de Murcia]. Digitum: Repositorio Institucional de la Universidad de Murcia. <http://hdl.handle.net/10201/62179>
- Castro Viúdez, F., (2015). Motivación y esfuerzo en la adquisición de lenguas extranjeras. *La enseñanza de ELE centrada en el alumno*, 213-220.
- Constitución Española [Const]. Art. 3. 29 de diciembre de 1978 (España).
- Coyle, D. (2006). Content and language integrated learning: Motivating learners and teachers. *Scottish languages review*, 13(5), 1-18.
- Coyle, D., Holmes, B. y King, L. (2009). Towards an integrated curriculum. CLIL National Statement and Guidelines. *The Languages Company*.
- Coyle, D., Hood, P. y Marsh, D. (2010). CLIL: Content and Language Integrated Learning. *Cambridge University Press*. <https://doi.org/10.1017/9781009024549>
- Dalton-Puffer, C. (2008). Outcomes and processes in Content and Language Integrated Learning (CLIL): current research from Europe en V. Delanoy y L. Volkman, (Eds.), *Future Perspectives for English Language Teaching*.(pp. 139-157). Winter.
- Day, E. M., y Shapson, S. (1996). *Studies in immersion education* (Vol. 11). Multilingual matters.
- Dearden, J. (2014). *English as a medium of instruction-a growing global phenomenon*. British Council. https://www.britishcouncil.es/sites/default/files/british_council_english_as_a_medium_of_instruction.pdf

DECRETO 38/2022, de 29 de septiembre, por el que se establece la ordenación y el currículo de la educación primaria en la Comunidad de Castilla y León. *Boletín Oficial de Castilla y León*, 190 de 30 de septiembre de 2022.

<https://bocyl.jcyl.es/boletines/2022/09/30/pdf/BOCYL-D-30092022-2.pdf>

Deterding, S., Dixon, D., Khaled, R. y Nacke, L. (28 de septiembre de 2011). *From game design elements to gamefulness: defining “gamification”*. Proceedings of the 15th international academic MindTrek conference: Envisioning future media environments.

<https://doi.org/10.1145/2181037.2181040>

Donley, P. M. (1997). *The foreign language anxieties and anxiety management strategies of students taking Spanish at a community college*. The University of Texas at Austin.

Edwards, E. y Roger, P. S. (2015). Seeking Out Challenges to Develop L2 Self-Confidence: A Language Learner's Journey to Proficiency. *The Electronic Journal for English as a Second Language Tesl-Ej*, 18(4). 1-24. <http://tesl-ej.org/pdf/ej72/a3.pdf>

Elizondo Moreno, A., Rodríguez Rodríguez, J. V. y Rodríguez Rodríguez, I. (2018). La importancia de la emoción en el aprendizaje. *Revista de Didácticas específicas*(19). 37-42. <http://hdl.handle.net/10486/686559>

Ellis, R. (2003). *Task-based language learning and teaching*. Oxford university press.

Fadillah, M. (2011). The Effectiveness of teaching vocabulary through total physical response method; an experimental study at the seventh Grade students of MTs Khazanah kebajikan Pondok Cabe Ilir. [Universidad de Jakarta].

<https://repository.uinjkt.ac.id/dspace/handle/123456789/1592>

González, J. y Romero, G. (2002). La sugestopedia de Lozanov: Sus contribuciones a la enseñanza de lenguas extranjeras. *Docencia Universitaria*, 3(2). 9-35.

- Grisaleña Urrecho, J., Alonso García, E. y Campo Postigo, A. (2009). Enseñanza plurilingüe en centros de educación secundaria: análisis de resultados. *Revista Iberoamericana De Educación*, 49(1), 1-12. <https://doi.org/10.35362/rie4912119>
- Harrop, E. (2012). Content and Language Integrated Learning (CLIL): Limitations and Possibilities. *Encuentro. Revista de investigación e innovación en la clase de idiomas* (21). 57-70. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4157402>
- Heras, A., y Lasagabaster, D. (2015). The impact of CLIL on affective factors and vocabulary learning. *Language Teaching Research*, 19(1), 70-88. <https://doi.org/10.1177/1362168814541736>
- Horwitz, E. (2001). Language anxiety and achievement. *Annual review of applied linguistics*, 21, 112-126. <https://doi.org/10.1017/S0267190501000071>
- Hui Chin Lin, G. (2008). Pedagogies proving Krashen's theory of affective filter. *Hwa Kang Journal of English Language & Literature* (14). 113-131. <http://ir.cmu.edu.tw/ir/handle/310903500/42152>
- Illuminated Films. (25 de agosto de 2016). *The Very Hungry Caterpillar – Animated Film* [Archivo de Vídeo]. Youtube. https://www.youtube.com/watch?v=75NQK-Sm1YY&ab_channel=IlluminatedFilms
- Ioannou-Georgiou, S., y Pavlou, P. (2011). Guidelines for CLIL implementation in primary and pre-primary education. *Cyprus: Cyprus Pedagogical Institute*.
- Joseph-Bravo, P. y De Gortari, P. (2007). El estrés y sus efectos en el metabolismo y el aprendizaje. *Biotechnología*, 14(3), 65-76.
- Kapp, K. (2014). Gamification: Separating fact from fiction. *Chief Learning Officer*, 13(3), 45-52.

Krashen, S. D. (1982). *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. University of Southern California.

Lasagabaster, D. (2008). Foreign language competence in content and language integrated courses. *The Open Applied Linguistics Journal*, 1(1), 30-41.

[10.2174/1874913500801010030](https://doi.org/10.2174/1874913500801010030)

Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa. *Boletín Oficial del Estado*, 187 de 6 de agosto de 1970.

<https://www.boe.es/boe/dias/1970/08/06/pdfs/A12525-12546.pdf>

Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. *Boletín Oficial del Estado*, 295 de 10 de diciembre de 2013.

<https://www.boe.es/buscar/pdf/2013/BOE-A-2013-12886-consolidado.pdf>

Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006 de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado*, 340 de 30 de diciembre de 2020. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2020/12/29/3>

MacIntyre, P. D., Clément, R., Dörnyei, Z. y Noels, K. A. (1998). Conceptualizing willingness to communicate in a L2: A situational model of L2 confidence and affiliation. *The Modern Language Journal*, 82(4), 545-562.

<https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.1998.tb05543.x>

Marsh, D. (2002). CLIL/EMILE-The European dimension: Actions, trends and foresight potential.

Marsh, D. (2012). Content and Language Integrated Learning (CLIL). A Development Trajectory. <http://hdl.handle.net/10396/8689>

McDougald, J. S. (2018). CLIL across the Curriculum, benefits that go beyond the classroom.

Latin American Journal of Content & Language Integrated Learning, 11(1).

<https://laclil.unisabana.edu.co/index.php/LACLIL/article/view/9679>

Mena Benet, T. (2013). *Factores afectivos que inciden en el aprendizaje de una lengua extranjera: la motivación* [Tesis de maestría, Universidad de Oviedo].

<http://hdl.handle.net/10651/18314>

Meyer, O. (2010). Introducing the CLIL-pyramid: Key strategies and principles for quality CLIL planning and teaching. *Basic issues in EFL-teaching and learning*, 295-313.

Molina Gómez, D., Orozco Lambraño, Y., Piñerez Castro, E., Eduar Mejia, E. y Conejo Carrasco, F. (2020). Total Physical Response (TPR) y el desarrollo de la metacognición y la motivación en el aprendizaje del inglés. *Revista Cedotic*, 5(2), 121-143.

Montazeri, M., Hamidi, H. y Hamidi, B. (2015). A closer look at different aspects of private speech in SLA. *Theory and Practice in Language Studies*, 5(3), 478.

<http://dx.doi.org/10.17507/tpls.0503.04>

Morales Gálvez, C., Arrimadas Gómez, I., Ramírez Nueda, E., López Gayarre, A. y Ocaña Villuendas, L. (2001). *La enseñanza de lenguas extranjeras en España*. Secretaría General Técnica. Centro de Publicaciones. Ministerio de Educación y Formación Profesional.

Nieto Moreno de Diezmas, E. (2016). The impact of CLIL on the acquisition of the learning to learn competence in secondary school education in the bilingual programmes of Castilla-La Mancha. *Porta Linguarum: revista internacional de didáctica de las lenguas extranjeras*, (25), 21-34. <http://hdl.handle.net/10481/53886>

ORDEN EDU/6/2006, de 4 de enero [Consejería de Educación]. Por la que se regula la creación de secciones bilingües en centros sostenidos con fondos públicos de la Comunidad de Castilla y León. 12 de enero de 2006

ORDEN EDU/1847/2007, de 19 de noviembre [Consejería de Educación]. Por la que se modifica la Orden EDU/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. 23 de noviembre de 2007.

ORDEN EDU/392/2012, de 30 de mayo [Consejería de Educación]. Por la que se modifica la Orden EDU/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. 8 de junio de 2012.

Parker, R. (1991). Two case studies of community language learning with possible implications for the natural order hypothesis. *Revista alicantina de estudios ingleses*, 4, 103-123. <http://hdl.handle.net/10045/5493>

Qizi, O. N. N. (2022). Developing students' speaking skills by task based language teaching. *Talqin va tadqiqotlar ilmiy-uslubiy jurnali*, 3(5), 126-128. <https://doi.org/10.5281/zenodo.6703168>

Quezada Bravo, A. E., Valenzuela Manríquez, C. B. y Zelada Avalo, P. C. (2016). *La sugestopedia como estrategia metodológica de enseñanza del idioma inglés*. [Memoria, Universidad del Bío-Bío] <http://repositorio.ubiobio.cl/jspui/handle/123456789/1828>

Rosenthal, R. y Jacobson, L. (1968). Pygmalion in the classroom. *The urban review*, 3(1), 16-20.

- Ruiz de Zarobe, Y. (2008). CLIL and Foreign Language Learning: A Longitudinal Study in the Basque Country. *International CLIL Research Journal*, 1(1), 60-73.
<http://www.icrj.eu/11/article5.html>
- Savic, V. M. (2014). Total Physical Response (TPR) activities in teaching English to young learners. *Физичка Култура и Модерно Друштво, Пос. Изд, Књ, 17*, 447-454.
- Wayne. T. P., y Collier, V. P. (2002). *A national study of school effectiveness for language minority students' long-term academic achievement*. <https://eric.ed.gov/?id=ed475048>
- Werbach, K. y Hunter, D. (2015). *The gamification toolkit: dynamics, mechanics, and components for the win*. University of Pennsylvania Press.
- Wiesemes, R. (2009). Developing theories of practices in CLIL: CLIL as Post-method pedagogies? En R. M. Jiménez Catalán y Y. Ruiz de Zarobe (Eds.), *Content and language integrated learning. Evidence from research in Europe*. (pp 41-63).
Multilingual Matters
- Willis, J. (2021). *A framework for task-based learning*. Intrinsic Books Ltd.
- Yolen, J. y Teague, M. (2000). *How Do Dinosaurs Say Good Night?* Blue Sky Press.

8. Anexos

ANEXO I.

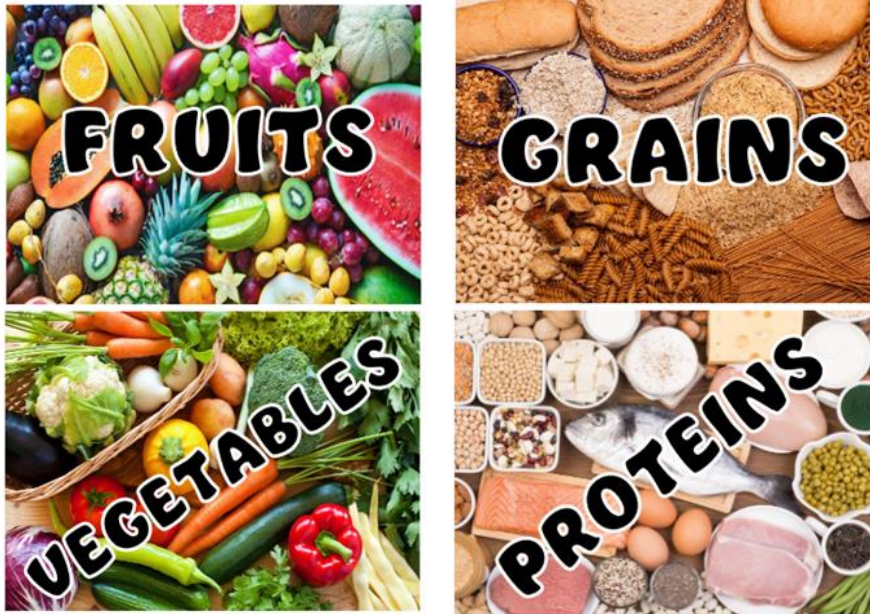


Hello! My name is Cosmo. I live in Mars
and I came here to ask for your help!

People in my planet are very sick!
They are tired and sad all the time.
They only eat chocolates and candy!
They don't like fruits and they never
do sport! They only watch TV! I called
Miss Caroline and Ana, and they told
me that you are very healthy people!
Maybe you can help my friends.
Please, I need you!



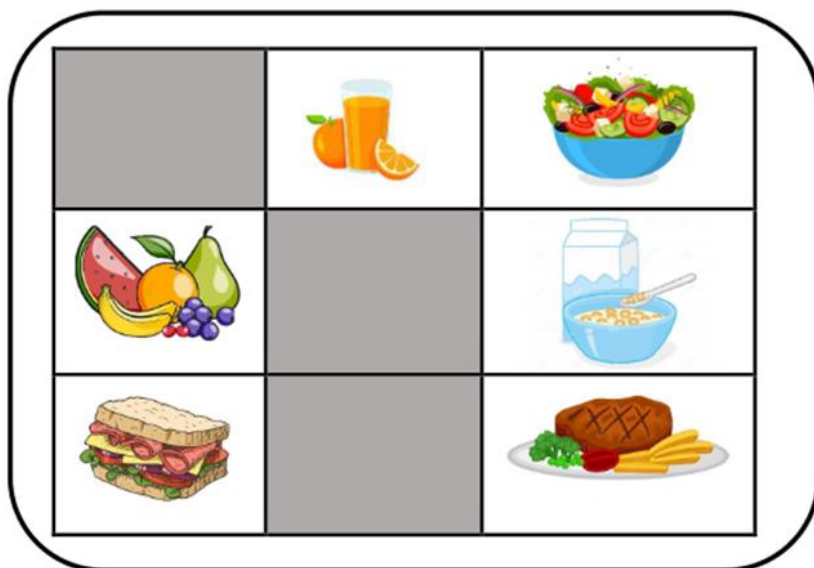
ANEXO II.



ANEXO III.



ANEXO IV.



ANEXO V.

INDICADORES	NIVELES DE LOGRO		
	INSUFICIENTE	REGULAR	BIEN
Reconoce la diferencia entre alimentos saludables y no saludables	No es capaz de clasificar los alimentos según sean saludables o no para nuestro organismo	Reconoce algunos alimentos como saludables, pero no siempre es capaz de clasificarlos	Reconoce la diferencia entre alimentos saludables y no saludables
Identifica los cuatro grupos principales de alimentos.	No es capaz de identificar ninguno de los grupos principales de alimentos	Identifica algunos de los grupos principales de alimentos	Identifica los cuatro grupos principales de alimentos
Clasifica diferentes alimentos en función del grupo al que pertenecen, y es capaz de diseñar un plato saludable.	No es capaz de clasificar los alimentos en los distintos grupos, ni de diseñar el plato saludable	Es capaz de clasificar algunos alimentos según el grupo al que pertenecen, pero no es capaz de diseñar el plato saludable	Clasifica los diferentes alimentos en función del grupo al que pertenecen y es capaz de diseñar un plato saludable
Participa en las actividades y aporta ideas al equipo.	Nunca o casi nunca participa ni aporta ideas	A veces participa y aporta ideas	Participa y aporta ideas al equipo de forma frecuente

ANEXO VI.

INDICADORES	SÍ	NO	OBSERVACIONES
Respeto los turnos de palabra y no interrumpe a sus compañeros/as			
Participa en las tareas y muestra buena actitud			
Aporta ideas al equipo, independientemente de que se utilicen o no en el producto final			
Ayuda a sus compañeros y comparte los materiales			
Respeto y cuida el material			

ANEXO VII.

INDICADORES	NIVELES DE LOGRO		
	INSUFICIENTE	REGULAR	BIEN
La información es correcta y se presenta de forma clara y ordenada	La información no es correcta o no está presentada de forma clara y ordenada	La mayoría de la información es correcta, y en general está presentada de forma clara y ordenada	La información es correcta y está presentada de forma clara y ordenada
Se incluyen los aspectos más relevantes relacionados con una alimentación sana y variada	No se incluyen los aspectos más fundamentales sobre la importancia de una alimentación sana y variada	Se incluyen algunos aspectos importantes sobre la alimentación sana y variada	Se incluyen los aspectos más importantes relacionados con una alimentación sana y variada
Se incluyen los aspectos más relevantes relacionados con la importancia de la actividad física y la higiene	No se incluyen los aspectos más fundamentales sobre la importancia de la actividad física y la higiene	Se incluyen algunos aspectos importantes sobre la importancia de la actividad física y la higiene	Se incluyen los aspectos más importantes relacionados con la importancia de la actividad física y la higiene
Se incluyen los aspectos más relevantes relacionados con la importancia del sueño y el descanso	No se incluyen los aspectos más fundamentales sobre la importancia del sueño y del descanso	Se incluyen algunos aspectos importantes sobre la importancia del sueño y del descanso	Se incluyen los aspectos más importantes relacionados con la importancia del sueño y del descanso

ANEXO VIII.

Session 1 – Activity 1		
Title:	Type:	Timing:
Introducing Cosmo!	Warm up	5-10 min
Classroom management: The students are organized in 4 groups of 5 children each.		Resources: <ul style="list-style-type: none"> • Magic box • Puppet • Cosmo's letter (ANEXO I) • Healthy lifestyle Guide
Linguistic input: <ul style="list-style-type: none"> - Hello! How are you today? I have a surprise for you today. It is something I want to show you! Look, I have this magic box. What do you think is inside the box? <i>(time for their answers)</i>. Is it... a bike? Okay, let's see if you are right! Look! What's this? <i>(taking out the puppet from the magic box)</i> It's an alien! - Hello! My name is Cosmo! <i>(Hello Cosmo!)</i> I live in Mars and I came here to ask for help! <i>(Oh! What happens, Cosmo?)</i>. Look! He has a letter! Let's read it. <i>We will read Cosmo's letter (ANEXO I)</i> - What do you think guys? Can you help him? What can we do? <i>(Wait for their answers)</i>. - Those are great ideas! Maybe we can create a guide for his friends! Look, I have this one here, but it's empty. We can complete a little bit every day. 		
Session 1 – Activity 2		
Title:	Type:	Timing:
Brainstorming	Reinforcement	5-10 min
Classroom management: The students are organized in 4 groups of 5 children each.		Resources: <ul style="list-style-type: none"> • PDI • Blackboard

Linguistic input:		
<ul style="list-style-type: none"> - I think Cosmo's friends don't know that eating chocolate every day is not good... We can give them ideas of things that are good for us... Do you have any ideas about things that are good for our body? For example, I think that apples are good! Come on! (<i>Write the students' ideas on the blackboard</i>). - Wow, look at everything that we have here! These are healthy things for us. Something healthy is something good for our body. And what things are bad for our body? Let's think about some examples! - We have a lot of things. These are unhealthy things. They are bad for us. Cosmo's friends eat a lot of these things, and don't eat healthy things... 		
Session 1 - Activity 3		
Title: Food groups	Type: Reinforcement	Timing: 10 min
Classroom management: The students are organized in 4 groups of 5 children each.		Resources: <ul style="list-style-type: none"> • PDI • Team cards (ANEXO II)
Linguistic input:		
<ul style="list-style-type: none"> - Maybe his friends don't feel good because they don't eat good things... Some healthy things are fruits and vegetables. Do you know what fruits are? And vegetables? There are also two other important food groups. These are grains (<i>show a picture</i>), and proteins (<i>show a picture</i>). - You will work in teams. Each group will have a name. For example, football teams have names, like Real Madrid, or Barcelona. This team will be the Grains. This one, the Proteins. This one, the Fruits, and the last one is Vegetables. (<i>The students will be given the cards in ANEXO II with the name of their team and some pictures of food that belong to the food group that the team is named after</i>). - Great! Do you know your team names? Who are the Grains? Well done! And... where are the Proteins? Great! Who are the Vegetables? Perfect! And the Fruit team? Yes, well done! 		
Session 1 - Activity 4		
Title: A very healthy plate	Type: Reinforcement	Timing: 15 min

<p>Classroom management:</p> <p>The students are organized in 4 groups of 5 children each.</p>	<p>Resources:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Healthy plate example • Cardboard plates • Food pictures (ANEXO III) • Paper sheets • Pencils • Feltips 	
<p>Linguistic input:</p> <p>- I think the alien is learning a lot with you! But it is a lot of information for him. We can give him some ideas of things he can eat. Look, this is a healthy plate of food. <i>(We will show the students a healthy plate that we made).</i> It has some fruits and vegetables, some proteins, and some grains. Now, you will have to make your plate. <i>(We will give a cardboard plate for each team, and a sheet with some foods belonging to each one of the food groups).</i> You have to cut the foods <i>(make the gesture of scissors with two fingers)</i> and paste them in the plate. You can also draw some new ones.</p> <p><i>We will give them some time to do the activity, and once they have finished, they will show their plates to the rest of the classmates.</i></p>		
<p>Session 1 - Activity 5</p>		
<p>Title:</p> <p>Healthy lifestyle guide</p>	<p>Type:</p> <p>Wrap up</p>	<p>Timing:</p> <p>15 min</p>
<p>Classroom management:</p> <p>The students are organized in 4 groups of 5 children each.</p>	<p>Resources:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Healthy lifestyle guide • Pencils • Crayons • Feltips 	
<p>Linguistic input:</p> <p>- Great! Your plates are super healthy! Now, what can we write in our healthy guide? <i>(Time for their answers).</i> Maybe we can write something about the food groups.</p> <p><i>We will write what we have learned on the healthy lifestyle guide. The students will be the ones to choose what to write, and they can draw some pictures to illustrate the guide.</i></p>		

Session 2 - Activity 1		
Title: Healthy habits song	Type: Warm up	Timing: 10 min
Classroom management: The students are organized in 4 groups of 5 children each.		Resources: <ul style="list-style-type: none"> • Magic box • Puppet • Healthy habits song
Linguistic input: <ul style="list-style-type: none"> - Hello! How are you? Do you remember our friend Cosmo? Do you remember what we learned? Did we learn about... Halloween? Or... did we learn about... animals? (<i>Wait for their answers</i>). Yes, we learned the food groups! And do you remember them? - You have great memory! I have something special for you. It's a song! It is the healthy habits song. We can learn it and sing it before every lesson. 		
Session 2 - Activity 2		
Title: Healthy or unhealthy?	Type: Reinforcement	Timing: 15 min
Classroom management: The students are organized in 4 groups of 5 children each.		Resources: <ul style="list-style-type: none"> • Food pictures and wrappers • Healthy/unhealthy voting signs

Linguistic input:

- Today, Cosmo went to the supermarket, but he didn't make a good shopping. For example, he bought this bag of sweets. Do you think it's healthy? (*Raising the healthy sign*), or unhealthy? (*Raising the unhealthy sign. Wait for their answers.*) And this? Is it healthy or unhealthy? (*Wait for their answers*). Great! (*We will give them signs to vote*). Talk together and raise this sign if you think the foods are healthy (*raising the green healthy sign*), and this sign if they are unhealthy (*raising the red healthy sign*). You have 20 seconds to think. Are you ready?
- This fruits, are they healthy or not? (*Showing them the food. Wait for their votation*) Yes, that's it!
- The next one, these cookies, are they healthy or not? (*Showing them the food. Wait for their votation*). Why do you think that? Okay, you are great!

We will repeat this dynamic with the rest of the foods.

Session 2 - Activity 3

Title: Create your poster	Type: Reinforcement	Timing: 10 min
Classroom management: The students are organized in 4 groups of 5 children each.	Resources: <ul style="list-style-type: none"> • Healthy/unhealthy poster • Food pictures and signs 	

Linguistic input:

- Okay, you did great! Can you see this big poster? It says healthy and unhealthy.
- I will give you some foods, and you have to decide if they are healthy or unhealthy. Then, you will place them on the poster. (*Time for the students to work together*).
- I will do the first one. (*Take a random food from one of the bags and place it on the poster*).
- Now it's your turn. You have to place these foods in your posters.
We will give the students some time to complete their posters.
- Well done! Now we will put all of your posters together. Look, it's a great poster! Would you move anything? (*Wait for their answers and make any necessary changes*).

<p>- The foods that are healthy give us a lot of energy and are great for our body! We can have them every day. The foods that are unhealthy, are not so good, and we can have them only sometimes.</p>		
Session 2 - Activity 4		
Title The very hungry caterpillar	Type: Reinforcement	Timing: 10 min
<p>Classroom management The students are organized in 4 groups of 5 children each.</p>		<p>Resources:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Story <i>The very hungry caterpillar</i>. https://www.youtube.com/watch?v=75NQK-Sm1YY&ab_channel=IlluminatedFilms
<p>Linguistic input:</p> <p>- Now, we are going to watch a story. It is called “The very hungry caterpillar”. <i>We will watch the video. We can talk to them during the video and ask them some things, such as “Look at that! What is it? Do you think the caterpillar will eat it?”</i></p> <p>- Okay guys, so what happened in the video? (<i>Wait for their responses</i>). And did the caterpillar eat healthy food? Or unhealthy? (<i>As we speak, we are doing gestures to make the input more comprehensible</i>).</p> <p>- Yes, that’s it. What did the caterpillar eat on Sunday? (<i>Wait for their responses</i>). Yes, she ate a leaf! Caterpillars eat leaves, just like we eat other foods. If we eat leaves, do we grow and be strong? (<i>Mimics</i>). No, we don’t! We have to eat food that is healthy for us. Sometimes we need some fruit, sometimes we need fish...</p>		
Session 2 - Activity 5		
Title: Healthy lifestyle guide	Type: Wrap up	Timing: 5 min
<p>Classroom management: The students are organized in 4 groups of 5 children each.</p>		<p>Resources:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Healthy lifestyle guide • Pencils • Crayons • Feltips

Linguistic input:

- Well done! Now, it's time to complete the healthy lifestyle guide! What can we write today? (*Wait for their answers*). Very good!

We will complete the healthy lifestyle guide with the students' suggestions. We can guide their answers and suggest new things to add.

Session 3 - Activity 1

Title:	Type:	Timing:
Healthy habits song	Warm up	5 min

Classroom management:

The students are organized in 4 groups of 5 children each.

Resources:

- Magic box
- Puppet
- Healthy habits song

Linguistic input:

- Hello guys! How are you? Today I also have my magic box! Look, who is in there? It's Cosmo! Let's sing with him the healthy habits song!

We will play and sing the healthy habits song

Session 3 - Activity 2

Title:	Type:	Timing:
Meals of the day	Reinforcement	10 min

Classroom management:

The students are organized in 4 groups of 5 children each.

Resources:

- PDI

Linguistic input:

- Today we are going to see the meals of the day! How many meals do you have every day? How many times do you eat? We have 5 meals every day! There's breakfast in the morning, then we have lunch at the canteen, and dinner at night. We can also have two snacks during the day. (*We will show pictures of the meals of the day as we explain it to them*).
- Why do you think we have 5 meals? What if we had only 2? And if we don't eat breakfast? (*Wait for their answers*).

Session 3 - Activity 3

Title: Bingo!	Type: Reinforcement	Timing: 15 min
Classroom management: The students are organized in 4 groups of 5 children each.		Resources: <ul style="list-style-type: none"> • Food bingo (ANEXO IV) • Feltips
<p>Linguistic input:</p> <ul style="list-style-type: none"> - It looks like you know the meals of the day perfectly! Let's play a game. (<i>Giving the teams the bingo cards in ANEXO IV</i>). - Have you ever played bingo? (<i>Wait for their answers</i>). Great! Can you explain the rules to your classmates? (<i>The student explains the game to the class</i>). - Yes, well done! I show the foods, and if you have it, you cross it out (<i>signing and showing the foods as we speak to make it more comprehensible</i>). - For example, the first food is... spaghetti and meatballs! (<i>showing the card to the students</i>) Do you have it in your card? Great, so cross it out! And what is it? Is it for breakfast? Is it lunch? Or is it dinner? Or maybe you can have it as a snack? (<i>Wait for their answers</i>). Yes! I think you can have it for lunch! - The next food is ... <i>We will repeat this dynamic until one team wins bingo.</i> - Okay! One team has a bingo! Is it correct? (<i>We will check the bingo, and if it is correct the team will be the winner</i>) - Come on, let's play another round! <i>We will repeat the activity.</i> 		
Session 3 - Activity 4		
Title: Creating our menu	Type: Reinforcement	Timing: 15 min
Classroom management: The students are organized in 4 groups of 5 children each.		Resources: <ul style="list-style-type: none"> • Pencils • Crayons

Linguistic input:		
<ul style="list-style-type: none"> - Well done! Congratulations to the winners! - Now that we know the different meals of the day, let's do our own menu! - You have to design a healthy meal. I did mine, look! (<i>Showing them an example</i>). I have a healthy dinner, which is fish and vegetables. - Each team has one meal of the day. Now it's your turn, come on! 		
Session 3 - Activity 5		
Title: Healthy lifestyle guide	Type: Wrap up	Timing: 10 min
Classroom management: The students are organized in 4 groups of 5 children each.		Resources: <ul style="list-style-type: none"> • Healthy lifestyle guide
Linguistic input:		
<ul style="list-style-type: none"> - Well done! Now, what can we write in our healthy guide? (<i>Time for their answers</i>). Maybe we can write something about the meals of the day. <p><i>We will write what we have learned on the healthy lifestyle guide. The students will be the ones to choose what to write, and they can draw some pictures to illustrate the guide.</i></p>		

Session 4 - Activity 1		
Title: Healthy habits song	Type: Warm up	Timing: 5 min
Classroom management: The students are organized in 4 groups of 5 children each.		Resources: <ul style="list-style-type: none"> • Magic box • Puppet • Healthy habits song
Linguistic input:		
<ul style="list-style-type: none"> - Hello! How are you today? Have you seen Cosmo? Where is he? Oh, he is in the box! Hello Cosmo! Are you ready to sing the healthy habits song? <p style="text-align: center;"><i>We will play and sing the healthy habits song</i></p>		
Session 4 - Activity 2		

Title: What's your sport?	Type: Reinforcement	Timing: 5 min
Classroom management: The students are organized in 4 groups of 5 children each.		Resources: <ul style="list-style-type: none"> • Puppet
Linguistic input: <ul style="list-style-type: none"> - We have learned a lot of things about our health! What things are good for us, what things are bad... But do you know something else that is good for us? It is something that we do to be healthy and strong! (<i>Wait for their answers</i>). Yes! We have to do sports! - For example, I do sports when I go running or when I go to the gym! - What sports do you do? (<i>Throwing the puppet to a student. Wait for their answer. They will probably say it in Spanish, so we will say it out loud in English once they finish speaking</i>). - Okay, that's great! Can you throw the puppet to another classmate? - Great, thank you! And what sport do you do? <p style="text-align: center;"><i>We will repeat this dynamic with all the students</i></p>		
Session 4 - Activity 3		
Title: Memory	Type: Reinforcement	Timing: 5 min
Classroom management: The students are organized in 4 groups of 5 children each.		Resources: <ul style="list-style-type: none"> • Flashcards

Linguistic input:

- Wow, you are very sporty people! That's great!
- Now let's play a game! Look at this flashcards! They show children doing different sports. For example, what is he doing? Yes, he is running! And this one? They are walking! Do you know this one? That's it, they are doing yoga! And... what are they doing in this picture? That's skating! And finally, this one? Yes, I think they are playing! We can also do sport when we are playing! (*We will stick the flashcards on the blackboard as we are speaking*).
- Great! Now, you will have to close your eyes, and I will take one card (*Doing gestures as we speak*). Then, you will open your eyes and you will have to guess which one is missing!
- Let's do one example. Close your eyes! Don't cheat, close your eyes! (*We will remove one flashcard*). You can open your eyes! Which one is missing? Yes, perfect! Okay, are you ready to play?

We will repeat the dynamic.

Session 4 - Activity 4

Title:	Type:	Timing:
The magic of soap	Reinforcement	20 min
Classroom management: The students are organized in 4 groups of 5 children each.		Resources: <ul style="list-style-type: none"> • Water • Plastic bowls • Pepper • Dish soap • Cloth

Linguistic input:

- Well done! But there is also something very important for us. It is hygiene. Do you know what's that? It means being clean!
- Now, we have an important mission. You are going to become scientists and we are doing an experiment. But you have to be very careful!
- Do you know why do we have to wash our hands? Why? (*Make gestures to make sure they understand. Wait for their answers*).

- Okay, and do you think it's the same if we use only water and if we use soap?
(Make gestures and pointing to the soap bottle to make sure they understand. Repeat if necessary and wait for their answers).
- We are going to test it. *(We will hand them the materials. There will be a bowl for each group, and one for the teacher).*
- But first, remember. Scientists work very carefully.
- I will give you some water. *(We will pour some water in the bowls).*
- This is like our hands. At first, it's clean. When we touch dirty things, our hands get dirty *(We will pour some pepper on the water bowls).*
- This are the bacteria on our hands, look. It's black and dirty!
- What will happen if we put our finger in the dirty water? *(Making gestures to make sure they understand. Wait for their answers, and give some replies such as "Yes, that may be true. Oh, that's a great idea! Maybe you are right! Why do you think that?").* Let's see what happens! Look at my finger! *(We will dip a finger in the pepper water. When taking it out, the pepper will have stuck to it).* What happens?
(Wait for their answers).
- Come on, do it with one finger! Remember that you are scientists, do it slowly!
(The students will dip their finger in the water).
- What happens with your finger? Is it still clean? *(Wait for their answers).* Let's clean it. *(We will clean the students' fingers with the cloth).*
- Our finger was very dirty! And the cloth didn't clean it completely. Look, it is still a bit dirty!
- Let's see what happens if we use soap! What do you think will happen? *(Wait for their answers, and give some replies such as "Yes, that may be true. Oh, that's a great idea! Maybe you are right! Why do you think that?").* Then, we will give the students some soap and they will dip one finger in it).
- Come on, now dip your finger in the water again! *(We will also dip ours. Wait for their reaction).*
- What happens? Is our finger dirty now? *(Wait for their answers).*
- Oh, and why do you think that happens? *(Wait for their answers).* Yes! It is because the soap makes the bacteria and dirty things go away! It cleans our hands!

<p>- And when do we have to wash our hands? And why? (<i>Wait for their answers</i>). Yes, that's it! If we eat with our hands dirty, we will eat a lot of bad things! Just like Covid!</p>		
Session 4 - Activity 5		
Title: Healthy lifestyle guide	Type: Wrap up	Timing: 5 min
Classroom management: The students are organized in 4 groups of 5 children each.		Resources: <ul style="list-style-type: none"> • Healthy lifestyle guide • Pencils • Crayons • Feltips
Linguistic input: <p>- Well done! You are real scientists. What can we write today in our guide? <i>We will write what we have learned on the healthy lifestyle guide. The students will be the ones to choose what to write, and they can draw some pictures to illustrate the guide.</i></p>		

Session 5 - Activity 1		
Title: Healthy habits song	Type: Warm up	Timing: 5 min
Classroom management: The students are organized in 4 groups of 5 children each.		Resources: <ul style="list-style-type: none"> • Magic box • Puppet • Healthy habits song
Linguistic input: <p>- Hi guys! How are you doing? (<i>Wait for their answers</i>). I have my magic box here, and I'm sure you know who's inside! (<i>Wait for their answers</i>). Let's try not to make any noise, because I think he's asleep! (<i>Speaking softly</i>). Look! Who is it? (<i>Wait for their answers</i>).</p> <p>- Hello Cosmo! You were sleeping! It is very important to sleep, but not in class!</p> <p>- Let's listen to the healthy habits song, and then we will talk about this!</p> <p style="text-align: center;"><i>We will play and sing the healthy habits song</i></p>		

Session 5 - Activity 2		
Title: The phone	Type: Reinforcement	Timing: 10 min
Classroom management: The students are organized in 4 groups of 5 children each.		Resources: <ul style="list-style-type: none"> • Cardboard phone
<p>Linguistic input:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Do you know how many hours we have to sleep every day to be healthy? (<i>Wait for their answers. We can tell the students “more” or “less” until they get to the correct answer</i>). Yes! Children like you have to sleep between 10 and 12 hours! (<i>We can write the numbers on the blackboard</i>). - And do you know what happens when you don’t sleep? (<i>Wait for their answers</i>). - That's right. Look what I have here. What is this? (<i>Waiting for their answers</i>). That's it! It's a mobile phone. See, when we sleep, we charge our batteries. (<i>We put the green bar that means full battery on the phone</i>). When we go to school and do sport, we get tired and we use our energy (<i>We change the bar to the yellow one, which is less full, and then to the red one, which means no battery</i>). At night, we have no more energy, and we have to sleep to recharge our batteries (<i>We put the green bar back in</i>). - But what happens if we don't get enough sleep? (<i>Waiting for their answers</i>). Yes! We don't recharge all our energy (<i>We put the yellow bar back</i>). Then, we go to school and play, we get much more tired, and we don’t have energy. (<i>We put the red bar back</i>). - That's why we need 10 hours of sleep, so that our battery is full! 		
Session 5 - Activity 3		
Title: My night routine	Type: Reinforcement	Timing: 10 min
Classroom management: The students are organized in 4 groups of 5 children each.		Resources: <ul style="list-style-type: none"> • There is no specific resource needed for this activity

Linguistic input:		
<ul style="list-style-type: none"> - There are some things we can do to help us sleep. For example, we can read before going to sleep, or relax listening to music, be with our parents... - I like to read a bedtime story. What things do you like to do? (<i>Wait for their answers. We will listen to all the students who want to participate, and then we will move on with the next activity</i>). 		
Session 5 - Activity 4		
Title: How do dinosaurs say goodnight?	Type: Reinforcement	Timing: 10 min
Classroom management: The students are organized in 4 groups of 5 children each.		Resources: <ul style="list-style-type: none"> • Story: <i>How do dinosaurs say goodbye?</i>
Linguistic input:		
<ul style="list-style-type: none"> - That's great. And what do you think that dinosaurs do before going to sleep? (<i>Wait for their answers</i>). - I have a story about it, let's see! <i>We will read the story How do dinosaurs say goodnight? We will do mimics with the different actions that happen in the story, like stomping our feet on the ground, roaring, moving our necks back and forth... We will also ask some questions while reading, such as "Who is his dad? Who is his mom? Can you see the dinosaur? Do you think that is relaxing? Do you do this before going to bed?"</i> - Wow! It was a great story! Did you like it? 		
Session 5 - Activity 5		
Title: The dangers of blue light	Type: Reinforcement	Timing: 10 min
Classroom management: The students are organized in 4 groups of 5 children each.		Resources: <ul style="list-style-type: none"> • Mobile phone or tablet • Light blocking glasses

Linguistic input:

- We have seen what we like to do before going to sleep. But there is something very bad for our eyes that we also do sometimes. Do you have a tablet at home? (*Wait for their answers*). And when do you play with it? I had one and I played with it before going to bed! But I have discovered something. It is very bad for our eyes! Can you point to your eyes? That's it!
- Look, the tablet at night is very bad for us because it has blue light. Other things like phones or computers also have a blue light. The blue light keeps us awake and we can't sleep well (*Making gestures as we speak*). Our brain gets a little bit crazy and thinks it is not at night!
- Can you turn off the lights please? (*We will lower the binds*). Look, if I turn on my phone screen, can you see that the light is a little bit blue?
- You can turn on the lights again. I have something for you now. Do you know what this is? (*We will show them the blue-block glasses, and we'll wait for their answers*). Do you think they are normal glasses? What colour are the lenses? (*We will point at them*). Yes! They are a bit yellow. They protect our eyes from the blue light. Do you want to try them on?

The students will try on the glasses. We can ask them if they notice anything different, and if they think that these glasses can really protect their eyes from blue light.

Session 5 - Activity 6

Title: Healthy lifestyle guide	Type: Wrap up	Timing: 5 min
Classroom management: The students are organized in 4 groups of 5 children each.	Resources: <ul style="list-style-type: none"> • Healthy lifestyle guide • Pencils • Feltips • Crayons 	
Linguistic input: <ul style="list-style-type: none"> - Well done! Now it's time to finish our healthy guide! What can we write today? <i>We will write what we have learned on the healthy lifestyle guide. The students will be the ones to choose what to write, and they can draw some pictures to illustrate the guide.</i> 		

Session 6 - Activity 1		
Title:	Type:	Timing:
Healthy habits song	Warm up	5 min
Classroom management: The students are organized in 4 groups of 5 children each.		Resources: <ul style="list-style-type: none"> • Magic box • Puppet • Healthy habits song
Linguistic input: <ul style="list-style-type: none"> - Hi guys! How are you doing? Today is our last class with Cosmo! He's going back to his planet soon, but he can tell his friends a lot of healthy things! Do you remember everything we have learnt these days? (<i>Wait for their answers</i>). - Yes, we have learnt a lot about healthy habits! I'm sure that Cosmo's friends will feel very good when they change their habits! - Let's listen to the healthy habits song and start the lesson! 		
Session 6 - Activity 2		
Title:	Type:	Timing:
The final game	Reinforcement	35 min
Classroom management: The students are organized in 4 groups of 5 children each.		Resources: <ul style="list-style-type: none"> • Game poster • Question cards

Linguistic input:

- For today, I have a game! Look at this! (*We will hang the game poster on the blackboard*). Do you see the colours of the squares? (*Pointing at the squares in the game to make sure they understand*). What colours are they? (*Waiting for their answers*).
- That's right, orange, green and yellow! Each colour corresponds to a card. Look. These cards are orange, these are _____ (*let them answer*), and these are _____.
- The green cards are question cards, on yellow cards you have to say if something is healthy or unhealthy, and on the orange cards you will have to do mimics!
- Is it clear? Do you understand?
- Come on, take a number and let's start.

By turns, one student from each team will take a number out of a bag, and they will say it out loud. If they say it in Spanish, we will remind them to use English instead. We will take a card and read the question, or they will take a flashcard and mimic the action. We will go around the class, and when every team has participated, we will do another round, until they have gone through all the cells.

- You did it! That was the last one! Congratulations! You have finished this unit!

Session 6 - Activity 3

Title:	Type:	Timing:
Goodbye, Cosmo!	Reinforcement	10 min

Classroom management:

The students are organized in 4 groups of 5 children each.

Resources:

- Puppet
- Healthy lifestyle guide

Linguistic input:

- You did a great job in this unit! But now it's time to say goodbye to Cosmo (*Waving our hand goodbye*). He will take the Healthy Guide to his friends!

We will revise the Healthy lifestyle guide with our students, and we will ask them if they think it's complete. If it's not, we will add whatever they think it's missing, and we will move on.

- I think Cosmo is ready to leave! I hope his friends learn better habits with our guide! Bye bye Cosmo!

Cosmo will thank us as well, and he will say goodbye and leave in his space ship.

Session 6 - Activity 4

<p>Title: Awarding of medals</p>	<p>Type: Wrap-up</p>	<p>Timing: 5 min</p>
<p>Classroom management: The students are organized in 4 groups of 5 children each.</p>	<p>Resources:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Medals 	
<p>Linguistic input:</p> <ul style="list-style-type: none"> - You did great! Congratulations for everyone! You have finished the unit and you have helped Cosmo! (<i>clapping</i>). - I have something for you. It's your prize for completing the unit! Look! <p><i>We will call the students individually and we will give them the gold medals that we have made.</i></p>		