



Universidad de Valladolid

FACULTAD DE EDUCACIÓN DE SEGOVIA

**GRADO EN EDUCACIÓN PRIMARIA
MENCIÓN EN LENGUA EXTRANJERA
(INGLÉS)**

TRABAJO FIN DE GRADO

*ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS
SOCIALES A TRAVÉS DE LA
METODOLOGÍA CLIL/AICLE.
PROPUESTA DE INTERVENCIÓN*

Autor/a: Paula Cuesta Llorente

Tutor/a académico/a: María Cristina de Lucas Olmos



**Facultad de Educación
de Segovia**

RESUMEN

El presente Trabajo de Fin de Grado tiene como objetivo analizar y profundizar en la metodología *Content and Language Integrated Learning* (CLIL) como un enfoque a través del que desarrollar el bilingüismo en las aulas, respondiendo así a las demandas de la sociedad actual y abordándolas a través de un enfoque constructivista con el que generar aprendizajes significativos en los alumnos.

A través de este trabajo se exploran los aspectos conceptuales de CLIL, así como las distintas etapas a través de las que elaborar su programación. Partiendo de estas premisas se ha elaborado una propuesta de aprendizaje CLIL desde el área de las ciencias sociales en 2º de Primaria.

Palabras Clave

CLIL, Enfoque, Contenidos, Lenguaje, Planificación, Propuesta de aprendizaje.

ABSTRACT

The aim of this BA dissertation is to analyse and explore in depth the Content and Language Integrated Learning (CLIL) methodology as an approach through which develop bilingualism in the classroom. It responds to the demands of today's society and dealing with them through a constructivist approach with which to generate meaningful learning in students.

This project explores the conceptual aspects of CLIL, as well as the different stages through which its implementation can be developed. Based on these premises, a CLIL learning proposal has been developed for the area of social sciences in the 2nd year of Primary School.

Keywords

CLIL, Approach, Contents, Language, Planning, Learning proposal.

ÍNDICE

| | |
|---|----|
| 1. INTRODUCCIÓN | 1 |
| 2. OBJETIVOS | 2 |
| 3. JUSTIFICACIÓN DEL TEMA ELEGIDO | 2 |
| 4. FUNDAMNETACIÓN TEÓRICA | 3 |
| 4.1 Enseñanza bilingüe en España | 3 |
| 4.2. CLIL | 4 |
| 4.2.1. Definición CLIL o AICLE | 4 |
| 4.2.2. Aspectos conceptuales | 5 |
| 4.2.2. Beneficios y retos de CLIL | 11 |
| 4.3. Objetivos de Desarrollo Sostenible | 12 |
| 5. METODOLOGÍA | 13 |
| 6. INTERVENCIÓN EDUCATIVA: UNIDAD DIDÁCTICA CLIL | 15 |
| 1. Visión | 15 |
| 2. Contexto | 16 |
| 3. Planificación de la unidad | 17 |
| 4. Preparación de la unidad | 26 |
| 5. Seguimiento y evaluación | 35 |
| 6. Reflexión y preguntas | 37 |
| 7. RESULTADOS DE LA PUESTA EN PRÁCTICA | 38 |
| 8. CONCLUSIONES | 41 |
| 9. REFERENCIAS | 43 |
| 10. ANEXOS | 46 |

ÍNDICE DE TABLAS

| | |
|--|----|
| Tabla 1 <i>Seis etapas en la planificación CLIL</i> | 14 |
| Tabla 2 <i>Competencias específicas, Criterios de evaluación y Contenidos del área de Ciencias Sociales</i> | 20 |
| Tabla 3 <i>Competencias específicas, Criterios de evaluación y Contenidos del área de Educación Plástica y Visual</i> | 23 |
| Tabla 4 <i>Sesión 1</i> | 26 |
| Tabla 5 <i>Sesión 2</i> | 28 |
| Tabla 6 <i>Sesión 3</i> | 29 |
| Tabla 7 <i>Sesión 4</i> | 30 |
| Tabla 8 <i>Sesión 5 y 6</i> | 31 |
| Tabla 9 <i>Sesión 7</i> | 32 |
| Tabla 10 <i>Sesión 8</i> | 34 |
| Tabla 11 <i>Sesión 9</i> | 35 |
| Tabla 12 <i>Resultados rúbrica comprensión y producción oral</i> | 39 |
| Tabla 13 <i>Resultados de la rúbrica de evaluación del proyecto</i> | 40 |
| Tabla 14 <i>Resultados de la rúbrica de comprensión y producción escrita</i> | 41 |

ÍNDICE DE FIGURAS

| | |
|---|----|
| Figura 1. <i>The 4Cs Framework</i> | 6 |
| Figura 2. <i>Niveles de la taxonomía de Bloom 1956</i> | 10 |
| Figura 3 <i>Número de alumnos de 2º de Primaria</i> | 17 |
| Figura 4 <i>Mapa mental 4Cs</i> | 25 |
| Figura 5 <i>Qué se evalúa en la educación bilingüe</i> | 36 |

1. INTRODUCCIÓN

Vivimos en una sociedad en constante cambio y evolución, marcada por la globalización y el avance tecnológico. Por ello, la educación debe adecuarse a esta y evolucionar también, adaptándose a las nuevas demandas y necesidades de la población.

En esta nueva era, la necesidad de dominar una segunda lengua en un mundo en el que todos vivimos conectados ha hecho que la educación bilingüe se haya convertido en la oferta educativa más predominante.

Fomentar la adquisición de la segunda lengua desde edades tempranas es fundamental, ya que durante esta etapa el cerebro está en pleno desarrollo, lo que permite una mayor rapidez y capacidad para aprender (Álvarez, 2010). Por ello y por qué así lo expone la actual legislación educativa (LOMLOE) son cada vez más los centros en España que desarrollan programas o secciones bilingües en las etapas de Educación Infantil y Primaria.

En este contexto, el enfoque CLIL (*Content and Language Integrated Learning*) ha surgido como estrategia pedagógica a través de la que adquirir contenidos y habilidades lingüísticas simultáneamente.

Es precisamente la metodología CLIL aplicada a las Ciencias Sociales lo que este Trabajo de Fin de Grado aborda como una forma efectiva de llevar a cabo esta inmersión lingüística tan demandada.

A través de este Trabajo de Fin Grado se busca obtener una mayor comprensión sobre dicho enfoque y su implementación en las aulas. Para ello, el trabajo se estructura en dos partes interrelacionadas. En primer lugar, se aborda desde el marco teórico la implantación de la enseñanza bilingüe en España, así como los elementos y conceptos teóricos que permiten comprender CLIL. Entre estos se incluye la definición de dicho enfoque, los aspectos conceptuales que lo sustentan, así como los beneficios y los retos que esta metodología presenta. En la segunda parte del trabajo se expone la planificación de una propuesta de aprendizaje fundamentada en los aspectos ya abordados del enfoque CLIL, aplicando estos al área de las Ciencias Sociales. Esta propuesta será posteriormente implementada, por lo que en esta segunda parte de este documento, también se recogerán los resultados de esta puesta en práctica, además de las conclusiones obtenidas de esto.

2. OBJETIVOS

Los objetivos que desarrollar a través de este trabajo son los siguientes:

- Recoger fundamentación teórica sobre CLIL incluyendo el marco en el que se sustenta, los beneficios y los desafíos que presenta.
- Determinar las distintas etapas en la planificación de una propuesta CLIL según Coyle et al. (2010).
- Elaborar e implementar una propuesta de aprendizaje aplicando el enfoque CLIL desde el área de las Ciencias Sociales y siguiendo las etapas ya definidas previamente.
- Evaluar la implementación de la propuesta CLIL para determinar el grado de adquisición de las competencias.

3. JUSTIFICACIÓN DEL TEMA ELEGIDO

La educación plurilingüe es una prioridad en la legislación educativa española. Esto queda reflejado en uno de los objetivos de la Educación Primaria expuesto en el artículo 7 del Real Decreto 157/2022. Este objetivo subraya la importancia de desarrollar en los niños las capacidades que les permitan adquirir en, al menos una lengua extranjera, una competencia comunicativa básica que les permita expresar y comprender mensajes sencillos y desenvolverse en situaciones cotidianas.

Además, en este Real Decreto 157/2022 se reconoce también la competencia plurilingüe como una competencia clave a adquirir por los alumnos. Esta se basa en la adquisición por parte del alumnado de las habilidades necesarias para utilizar distintas lenguas de forma apropiada y eficaz para el aprendizaje y la comunicación e implica respetar los perfiles lingüísticos individuales, desarrollar estrategias que permitan mediar entre lenguas, además de valorar la diversidad lingüística y cultural para fomentar la convivencia democrática.

Apoyándose en lo expuesto en el Decreto 38/2022, donde se destaca la importancia de la comunicación en diversas lenguas para el desarrollo de una cultura democrática en un mundo cada vez más global e intercultural, y en respuesta a las necesidades ya planteadas, muchos centros de Educación Primaria en España han implementado secciones bilingües. Estas secciones permiten impartir disciplinas no lingüísticas como Ciencias Sociales o Naturales en una segunda lengua.

Sin embargo, implementar el bilingüismo en las aulas no es sencillo, especialmente en aquellas en las que el desarrollo de la segunda lengua extranjera en los niños es limitado. Por un lado, se desea que los estudiantes aprendan los contenidos de la materia y, por otro, que obtengan recursos que les permitan desenvolverse lingüísticamente. De esta necesidad surge la búsqueda de un enfoque que desarrollara ambos aspectos simultáneamente y de manera significativa. El término CLIL fue entonces presentado por primera vez en 1994 por David Marsh como una corriente por la que mejorar la competencia lingüística de los alumnos en las lenguas extranjeras a través de la exposición de estas en materias comunes, fomentando así la asimilación de conocimientos y adquiriendo destrezas comunicativas.

Por lo expuesto y en concordancia con la legislación actual, el desarrollo de la competencia lingüística en la segunda lengua es una prioridad. Por ello, a través de este trabajo se busca desarrollar la metodología CLIL aplicada al área de las Ciencias Sociales, potenciando tanto el aprendizaje de los contenidos propios de la materia como las habilidades lingüísticas en esta segunda lengua, brindando así a los estudiantes un aprendizaje integral y significativo.

4. FUNDAMNETACIÓN TEÓRICA

4.1 Enseñanza bilingüe en España

Vivimos en una sociedad global en la que como menciona Marsh (2006) es importante establecer un medio lingüístico compartido que permita la comunicación entre las personas. En este sentido, el inglés se ha convertido en el idioma más ampliamente utilizado como lengua franca, permitiendo la interacción y el intercambio de ideas a nivel global.

Por consiguiente y porque así se establece en la legislación uno de los principales objetivos de los centros educativos hoy en día es el aprendizaje de otras lenguas, expuesto así por Gisbert da Cruz (2012):

“Un objetivo prioritario de cualquier sistema educativo es proporcionar una formación integral a los jóvenes, y esa formación pasa por dotarlos de los instrumentos necesarios que les permitan adentrarse en el mundo laboral y profesional con las mayores posibilidades de éxito. Entre esos instrumentos se encuentra, sin duda, el dominio de lenguas extranjeras, que es y seguirá siendo en el futuro una auténtica necesidad. (p.2)”

No es algo novedoso educar en un idioma que no sea la lengua materna, ya que esto se viene haciendo desde civilizaciones atrás. No obstante, esto sigue suponiendo un reto para los sistemas educativos quienes buscan el mejor enfoque con el que abordar la enseñanza de esta segunda lengua. Un enfoque que trate, como menciona Gisbert da Cruz (2012), el desarrollo de distintas capacidades y la integración de distintos valores como el respeto y la tolerancia.

Para dar respuesta a esto y con el fin de reforzar y ampliar los aspectos que conciernen al ámbito lingüístico del currículo, el bilingüismo se convirtió en España en un modelo educativo en 1996 (Aparicio, 2009). Estos programas bilingües como afirma Lozano-Martínez (2017) están sujetos a ser reajustados, analizados y revisados de manera periódica, ya que el éxito o el fracaso de esta enseñanza dependerá de las metodologías y enfoques empleados.

De la necesidad de encontrar una metodología efectiva para la enseñanza de lenguas surge CLIL (*Content and Language Integrated Learning*). Este enfoque promueve el uso de la lengua extranjera para impartir disciplinas no lingüísticas, con el objetivo de conseguir un aprendizaje simultáneo de contenidos y lengua y buscando así adquirir el idioma extranjero de forma natural y práctica (Pavón, 2018).

4.2. CLIL

4.2.1. Definición CLIL o AICLE

El enfoque que se va a abordar a lo largo de este Trabajo de Fin de Grado es denominado con el acrónimo de CLIL o AICLE. Correspondiéndose las siglas CLIL con las palabras *Content and Language Integrated Learning* en inglés y siendo AICLE, Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras en español. En este trabajo se utilizará el acrónimo CLIL, pues es cómo se le conoce comúnmente.

El término CLIL fue utilizado por primera vez por David Marsh en 1994 como respuesta a la necesidad de aprender lenguas extranjeras y alcanzar una mayor competencia comunicativa a través de nuevas metodologías que consiguieran hacer frente a los desafíos presentados en la sociedad. Marsh (1994) entonces definió este término refiriéndose a situaciones en las que las asignaturas, o parte de ellas, se enseñaran a través de una lengua extranjera, con el objetivo de aprender simultáneamente contenidos y la segunda lengua (p. 23).

Es un enfoque que ha aumentado su popularidad y reconocimiento en los últimos años y sobre el que se han llevado a cabo numerosas investigaciones. Es por ello por lo que podemos

encontrar diferentes definiciones, pero todas aludiendo a un enfoque a través del que se produce un proceso de enseñanza - aprendizaje en el que el lenguaje y los contenidos son enseñados al mismo tiempo, integrando así diferentes habilidades cognitivas.

Otra de las definiciones más populares que podemos encontrar de CLIL es la dada por Coyle et al. (2010) quienes lo entienden como un enfoque educativo dual en el que se utiliza una lengua adicional para el aprendizaje y enseñanza tanto de contenidos como de la lengua. Es decir, no se centra solo en la lengua o solo en los contenidos, si no que están interrelacionados (p.1)

CLIL, por tanto, como menciona Cano (2014) es un enfoque que comprenden aquellas actividades educativas en las que una segunda lengua, en este caso el inglés, sirve como medio de comunicación para enseñar o aprender una asignatura no lingüística y en la que ambas tienen el mismo protagonismo.

Se diferencia de los enfoques anteriores por su multimodalidad, englobando así el nivel social, educativo, lingüístico y cognitivo del niño, aspectos que se desarrollarán posteriormente en este documento. Caracterizándose, además, por ser un enfoque flexible, dinámico y basado en experiencias de aprendizaje.

De lo mencionado, cabe destacar que CLIL no es una nueva forma de educación, sino que se trata de una fusión de la educación del lenguaje y de los contenidos, en la que se requiere de una participación activa por parte del alumnado a través de la que adquirir conocimientos y desarrollar los procesos cognitivos.

Se podría decir así, que la implementación de CLIL en los sistemas educativos se justifica por su capacidad para abarcar las distintas áreas en el desarrollo de los alumnos, además de cumplir con las políticas lingüísticas de la Unión Europea. Entidad que considera que el conocimiento de las lenguas extranjeras es una de las capacidades básicas que ha de poseer todo ciudadano, por lo que promueve la enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras y la movilidad de los ciudadanos a través de programas dedicados a este fin.

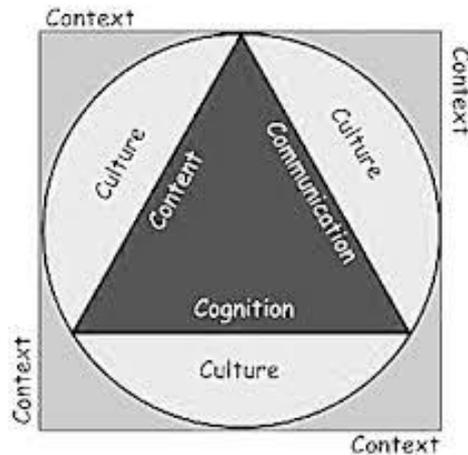
4.2.2. Aspectos conceptuales

CLIL como mencionan Marsh et al. (1999) va más allá de cambiar la lengua de instrucción en el proceso de enseñanza. Lo que se busca alcanzar a través de este enfoque es conectar el aprendizaje de idiomas con el de los contenidos, implicando esto una organización y una estructuración equilibrada entre ambos componentes.

A la hora de llevar el enfoque CLIL a la práctica, el maestro debe planificar situaciones de aprendizaje atendiendo al equilibrio de las cuatro dimensiones que conforman el currículo: Contenido, Comunicación, Cognición y Cultura, el marco de las 4C's de Coyle (2006) reflejado en la Figura 1.

Figura 1.

The 4Cs Framework.



Nota. Tomado de Coyle et al. (2010)

Aunque es necesario interrelacionar estos elementos a la hora de aplicar el método CLIL, se puede elaborar una definición o explicación de cada uno de ellos individualmente:

- *Content:*

El contenido de aprendizaje de la materia que se desee impartir será, según lo propuesto por Coyle et al. (2010), considerado el punto de partida en la implementación del enfoque CLIL.

Los contenidos serán flexibles y dependerán del contexto en el que se desarrolle la situación de aprendizaje. Además, deberán ser transversales, interdisciplinarios, temáticos, así como diseñados para enriquecer el aprendizaje y fomentar la adquisición de habilidades lingüísticas.

Para poder desarrollar los contenidos seleccionados a través de este enfoque es necesario el compromiso por parte de los estudiantes en crear su propio aprendizaje, así como la implicación por parte del profesorado de fomentar esto proporcionando a los alumnos desafíos cognitivos que impliquen la resolución de problemas, la transformación de ideas, el descubrimiento de nuevos significados, etc (Coyle et al., 2010).

Ese compromiso por parte del alumnado en crear y responsabilizarse de su propio aprendizaje ya fue expuesto por Nisbet (1991) como un método efectivo para que el aprendizaje se retenga y sea útil.

La dualidad del enfoque CLIL permite plantear situaciones en las que se pueda o no utilizar el currículo para desarrollar el lenguaje y asimilar los contenidos, dependiendo esto de la medida en la que el contexto exija centrarse en los contenidos, el idioma o en ambos.

- *Communication*

Uno de los objetivos del enfoque CLIL es fomentar el desarrollo de habilidades lingüísticas en los estudiantes, permitiéndoles comunicarse en un contexto dominado por el uso de la segunda lengua extranjera.

En este contexto, se presenta la teoría de la adquisición del lenguaje fundamentada en cinco hipótesis desarrolladas por Krashen (1982) y que permite comprender la emergencia de CLIL como un método comunicativo en la enseñanza de lenguas.

Las cinco hipótesis que sustentan esta teoría son las siguientes:

a) La hipótesis adquisición-aprendizaje:

Krashen (1982) distingue a través de esta hipótesis dos procesos en la adquisición de la segunda lengua. Por un lado, la adquisición, entendida como un proceso subconsciente que surge de la necesidad de comunicarse; por otro el aprendizaje, comprendido como un proceso consciente en el que el idioma se aprende a través de la educación formal. Destacando que bajo el aprendizaje formal los estudiantes producen conversaciones muy limitadas, sin alcanzar una competencia comunicativa.

b) La hipótesis del monitor.

Con esta hipótesis Krashen (1982) desarrolla la relación existente entre la adquisición y el aprendizaje ya mencionados. Según este supuesto, la habilidad para producir frases en la segunda lengua se debe a la competencia adquirida y, sin embargo, es el conocimiento de las reglas obtenidas quien actúa como un monitor, un corrector, que modifica las frases si no se adecuan a las reglas.

c) La hipótesis del orden natural.

Esta hipótesis manifiesta la existencia de un orden en la adquisición de las estructuras gramaticales en la segunda lengua extranjera, similar a la observada en la lengua nativa. Esto quiere decir que algunas reglas son interiorizadas antes que otras (Krashen, 1982).

d) La hipótesis del input

Según lo expuesto en esta hipótesis, se establece que la exposición a la segunda lengua en forma de conversaciones, lecturas... tiene un papel fundamental en la adquisición del lenguaje, siempre que el input esté situado ligeramente por encima del nivel de competencia lingüística de los estudiantes (Krashen, 1982).

e) La hipótesis del filtro afectivo

En cuanto a esta hipótesis Krashen (1982) considera que factores afectivos como la motivación, el estrés, la autoestima... desarrollan un papel crucial en el proceso de adquisición de una segunda lengua.

Además de la teoría de adquisición del lenguaje expuesta, son los principios para el aprendizaje comunicativo expuestos por Savignon (2002) los que respaldan a CLIL:

- El lenguaje es considerado como una herramienta de comunicación
- La diversidad como parte del desarrollo del lenguaje.
- Diferentes variedades del lenguaje son reconocidas.
- La cultura como elemento instrumental del lenguaje.
- Existencia de distintas metodologías o técnicas en la enseñanza del lenguaje.
- La meta reside en el aprendizaje y en el uso del idioma.

Estos principios se consideran fundamentales para el aprendizaje de una segunda lengua bajo el enfoque CLIL, que permite extender la eficacia de los métodos tradicionales de la enseñanza del inglés, que en ocasiones no van más allá de los aspectos gramaticales.

Por todo lo expuesto la comunicación dentro del enfoque CLIL se define como el lenguaje que se usa y se enseña y es clasificado por Coyle et al. (2010) en tres tipos:

- *Language of learning* (Lengua de aprendizaje)

Este es el lenguaje que el estudiante debe aprender sobre el tema o tópico a desarrollar, es decir, aquel que hace referencia al contenido y que es específico de cada materia o disciplina (vocabulario clave).

- *Language for learning* (Lenguaje para el aprendizaje)

Es aquel lenguaje que los estudiantes necesitan para poder comunicarse en un contexto académico, es decir, aquel relacionado con las actividades y que se da en el aula habitualmente.

- *Language through learning* (Lengua a través del aprendizaje)

Es el lenguaje que surge, en ocasiones de manera espontánea mientras se desarrollan las situaciones de aprendizaje.

- *Cognition*

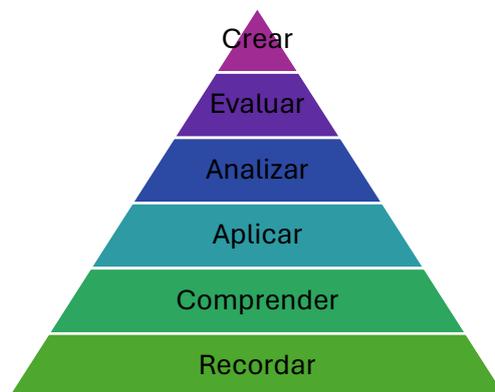
Una de las premisas que dispone el enfoque CLIL es que el profesorado plantee estrategias que impulsen a los alumnos a pensar y construir su aprendizaje, esto es, que CLIL debe estar orientado a desarrollar en los estudiantes destrezas cognitivas o de pensamiento.

Para alcanzar este desarrollo cognitivo en los estudiantes a través de CLIL se emplea la taxonomía propuesta por Bloom en 1956. Esta taxonomía se creó con el fin de tener un marco de referencia en el que clasificar los resultados y objetivos de aprendizaje, aunque como menciona Masapanta (2020) su uso más frecuente hoy en día se basa en la clasificación de los ejercicios utilizados para evaluar el aprendizaje de los estudiantes.

Se trata de una clasificación lograda del análisis del proceso cognitivo del estudiante en el que se usan seis niveles que van desde los procesos de pensamiento de orden inferior, *Lower Order Thinking Skills (LOTS)*, a los procesos de pensamiento de orden superior, *Higher Order Thinking Skills (HOTS)*. Es un modelo jerárquico por lo que los niveles superiores requieren del aprendizaje de los inferiores. Se exponen a continuación los niveles ordenados desde el más sencillo hasta el más complejo (Figura 2):

Figura 2.

Niveles de la taxonomía de Bloom 1956.



Nota. Elaboración propia basado en la pirámide de la taxonomía de Bloom de 1956.

- Recordar: busca determinar si el alumnado ha adquirido la capacidad de recordar hechos específicos, información...
 - Comprender: se basa en la habilidad del estudiante en saber si entiende lo que se le está comunicando y es capaz de abstraer información, es decir, si el estudiante es capaz de interpretar la información y expresarla con sus propias palabras.
 - Aplicar: a través de este nivel se busca que el alumno sea capaz de poner en práctica los conocimientos adquiridos previamente con el fin de resolver un problema.
 - Análisis: este ya forma parte de los procesos cognitivos de orden superior. En este nivel los estudiantes deben ser capaces de separar las partes de un problema para así establecer relaciones entre ellas y alcanzar una conclusión.
 - Evaluar: este nivel se relaciona con la expresión de juicios de valor, es decir, que el alumnado desarrolle el pensamiento crítico.
 - Crear: este último rango de la taxonomía está basado en la capacidad del alumno para desarrollar nuevas ideas o proponer soluciones ante los problemas haciendo uso de sus conocimientos previos.
- *Culture*

La cultura está íntimamente relacionada con el lenguaje ya que ambas como mencionan Morales, G. C. y Barragán, M. J. (2019) buscan interactuar en una comunidad. Por ello, la cultura es un elemento más del enfoque CLIL, elemento a través del que se busca por la

enseñanza intercultural, formar ciudadanos del mundo capaces de desarrollar actitudes positivas hacia otras culturas.

Para lograr esto, es necesario que el maestro promueva el desarrollo de situaciones en las que se dé una interacción cultural en distintos contextos, proporcionando a los alumnos experiencias y situaciones que les permitan comprender el mundo que les rodea.

4.2.2. Beneficios y retos de CLIL

Al entender este enfoque como una herramienta de cambio y mejora en el aprendizaje de lenguas extranjeras, son muchos los beneficios que se esperan de su implementación en las aulas. De entre ellos desatacan los lingüísticos, pedagógicos y sociales abordados por Pérez - Vidal (2009).

Esta autora destaca que la amplia exposición a la lengua extranjera que experimentarán los alumnos a través de este enfoque no solo facilitará su adquisición, sino que además propiciará una comunicación significativa y de utilidad que aumentará el interés y motivación de los estudiantes en su aprendizaje.

CLIL, además, se presenta como un enfoque que fomenta el aprendizaje interactivo y vivencial a través de los diferentes contextos y situaciones en los que se relacionan la lengua y los contenidos. En este sentido, la información presentada en las aulas CLIL suele realizarse a través de materiales didácticos atractivos y motivadores para los estudiantes. Esto como menciona Pérez – Vidal (2009) contribuirá al desarrollo de las habilidades cognitivas superiores, superando así las dificultades que el idioma pueda suponer y generando un aprendizaje inconsciente de la segunda lengua.

Asimismo, otro de los beneficios que menciona la autora son los sociales, impulsados por la dimensión intercultural o multicultural del enfoque, a través del que los alumnos tendrán una visión y conocimiento más amplio del mundo, promoviendo así una mayor diversidad y enriquecimiento cultural.

No todo lo que concierne a este enfoque son aspectos positivos; su implementación también supone numerosos retos a los que debe enfrentarse el alumnado y el profesorado. Al tratarse de un enfoque muy diferente a la enseñanza tradicional del inglés, en el que no son los profesores de lenguas extranjeras los encargados de impartirlo, la mayor parte de los retos están relacionados con los docentes. Como mencionan Díaz - Caneiro y Castro - Couceiro (2018) este enfoque no permite reducir el contenido de una materia por ser impartida en una

lengua extranjera, sino que los docentes deben realizar un mayor esfuerzo en la preparación de las sesiones, tratando de abordar todos los aspectos de este enfoque en ellas. Esto también conlleva otro tipo de necesidades como es la coordinación docente o un sistema de evaluación basado tanto en los contenidos como en la lengua.

Más allá de los desafíos específicos de este enfoque, son muchas las dificultades que se presentan en las aulas ante la enseñanza y el aprendizaje del inglés y que dificultan su implementación. Entre estas dificultades se destacan la falta del nivel adecuado de algunos maestros y profesores en inglés; el comportamiento y la falta de interés del alumnado o bien el “complejo generalizado” a la hora de pronunciar correctamente en inglés entre otros (Romero, 2011).

4.3. Objetivos de Desarrollo Sostenible

El 25 de septiembre de 2015, la Asamblea General de las Naciones Unidas adoptó la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible, que incluye los 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS). Estos ODS tienen como finalidad “garantizar una vida sostenible, pacífica, próspera y justa, abordando una serie de necesidades sociales como la educación, salud, protección social y oportunidades laborales, además de cuestiones como el cambio climático y la protección del medio ambiente” (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO], 2017, p. 6).

Desde la educación es crucial trabajar en torno a los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) formando a individuos que adquieran los conocimientos, habilidades, valores y actitudes necesarios para contribuir al desarrollo de un mundo sostenible. Por ello, desde las instituciones educativas es fundamental concienciar y comprender los problemas que los ODS buscan resolver, desarrollando ciudadanos conscientes, capaces de participar en la toma de decisiones y asumir un papel activo en la solución de diversos problemas. Además, trabajar sobre los ODS promueve habilidades como el pensamiento crítico, la resolución de problemas, la comunicación y la colaboración, todas ellas esenciales para la construcción de un futuro más justo y sostenible (UNESCO, 2017).

Por todo ello, como expone la UNESCO (2017) trabajar los ODS en la educación no solo es importante, sino esencial para formar a las generaciones futuras que puedan enfrentar los desafíos globales de manera efectiva y contribuir a la creación de un mundo más sostenible, equitativo y justo. Desde la propuesta de aprendizaje que se desarrollará en este trabajo, se

abordarán de manera transversal algunos de los Objetivos de Desarrollo Sostenible. Los ODS tratados desde esta propuesta son algunos de los relacionados con el planeta.

El principal ODS que se abordará de manera transversal es el número 15, “Vida de Ecosistemas Terrestres”. Al trabajar sobre los distintos tipos de paisajes y formas de relieve, se promoverá la conservación de los ecosistemas terrestres esenciales para el sustento de la vida humana. Por ello, se concienciará al alumnado sobre la importancia de cuidar estos ecosistemas enfatizando en la relevancia que tienen para los seres humanos y generando alternativas para contribuir a su conservación.

Además, al trabajar sobre los distintos tipos de comunidades a lo largo de la situación de aprendizaje también se abordará el ODS número 11 “Ciudades y Comunidades Sostenibles”. En este contexto, se introducirá a los niños en las comunidades rurales y urbanas, destacando la necesidad de vivir en zonas seguras, sostenibles e inclusivas y resaltando la importancia de desarrollar ciudades que no fomenten el cambio climático y que promuevan la sostenibilidad.

5. METODOLOGÍA

La metodología de este trabajo combina una base teórica con una aplicación práctica en el aula, que posteriormente será evaluada para extraer conclusiones relevantes.

Para alcanzar los objetivos planteados en este trabajo, se ha realizado una revisión bibliográfica sobre el enfoque CLIL. A continuación, basándose en este enfoque, se desarrollará una planificación didáctica siguiendo las cinco fases establecidas por Coyle et al. (2010) que acto seguido se exponen y que más adelante desarrollaré en base a la propuesta de aprendizaje que se implementará en el aula.

Una vez completada la planificación, se implementará la propuesta educativa en el aula. Esta etapa consistirá en llevar a la práctica las actividades y estrategias diseñadas bajo el enfoque CLIL, permitiendo observar y analizar directamente su efectividad y los desafíos que puedan surgir. Posterior a la implementación, se llevará a cabo una valoración exhaustiva del proceso y de los resultados obtenidos, empleando una combinación de criterios cuantitativos y cualitativos.

A partir de esta valoración, se extraerán las conclusiones pertinentes, que permitirán identificar las fortalezas y áreas de mejora de la propuesta, así como su impacto en el aprendizaje del alumnado.

A. Six stages

Tabla 1

Seis etapas en la planificación CLIL

| SIX STAGES | | |
|-------------------|---------------------------------------|--|
| PLAN | Stage 1: VISION | En esta fase se busca un intercambio de ideas que les permitan a los docentes determinar los objetivos tanto globales como específicos. Estos pueden variar ya que CLIL es considerado un proceso dinámico expuesto a revisión. |
| | Stage 2: CONTEXT | Analizar el contexto en el que se va a llevar a cabo la propuesta es otra de las fases sugeridas para la planificación de CLIL. Se deben analizar variables tales como el tipo de alumnado, el entorno, el tipo y tamaño de la escuela y adaptar los objetivos a esto para así promover al desarrollo personal de los estudiantes y formarlos como ciudadanos de un mundo plurilingüe. |
| | Stage 3: UNIT PLANNING | En esta etapa lo que se quiere abordar es la creación de una unidad CLIL, teniendo en cuenta el marco de las 4 Cs. Para ello, se deben seleccionar y analizar los elementos que se desarrollarán en la propuesta. Tras esto, los autores proponen elaborar un mapa mental en el que se recojan los distintos elementos para que así queden expuestos de manera clara y visual. |
| | Stage 4: PREPARATION | Este paso consiste en transformar el mapa mental elaborado previamente en los diferentes materiales, actividades, recursos y tareas que queremos utilizar para abordar nuestra unidad CLIL. |
| DO | Stage 5: MONITORING | Evaluar es una parte esencial del proceso de enseñanza aprendizaje, ya no solo para comprender |

| | | |
|---------------|--|---|
| | AND EVALUATING | la adquisición de conocimientos en los estudiantes sino también para adaptar el proceso en base a las necesidades de los alumnos, tratando así de mejorar la calidad de la enseñanza. Durante esta etapa, se busca evaluar la adquisición de los contenidos y del lenguaje con el fin de utilizar esta información en la planificación de nuevas actividades o unidades. |
| REVIEW | Stage 6: REFLECTION AND INQUIRY | En esta etapa se debe promover la reflexión por parte de los docentes acerca de su práctica y la implementación de la propuesta de aprendizaje a través de CLIL. |

Nota. Elaboración propia basado en las seis etapas para la planificación de CLIL de Coyle et al. (2010)

6. INTERVENCIÓN EDUCATIVA: UNIDAD DIDÁCTICA CLIL

Para la realización de la Unidad CLIL se han seguido los pasos propuestos por Coyle et al. (2010) ya descritos previamente. En este apartado se desarrollarán las seis etapas propuestas para la elaboración de una unidad CLIL. Siendo estas etapas un proceso de concreción que nos llevarán desde una visión general de CLIL hasta lo más particular como es la planificación de la unidad, incluyendo aquí actividades, evaluación...

Seis etapas

1. Visión

En este punto de partida de la creación de la unidad CLIL, es fundamental establecer una visión sobre este enfoque que oriente el proceso de enseñanza aprendizaje.

El principal objetivo que se desea alcanzar a través de esta unidad es que los alumnos adquieran contenidos a la par que utilizan el inglés como una forma natural de comunicación. Se busca que los estudiantes adquieran aprendizajes significativos en los que ellos sean el centro de este proceso de enseñanza – aprendizaje.

Aunque no es sencillo lograr que el inglés se convierta en un medio natural de comunicación, llevaremos a cabo la propuesta de aprendizaje a través de este enfoque precisamente para que el alumnado no perciba el inglés como algo inalcanzable, sino como una parte del proceso de enseñanza-aprendizaje que se va integrando paulatinamente.

En este apartado se establecen, además, los objetivos de etapa a alcanzar a través de esta propuesta CLIL expuestos en el artículo 7 del Real Decreto 157/2022:

- a) Conocer y apreciar los valores y las normas de convivencia, aprender a obrar de acuerdo con ellas de forma empática, prepararse para el ejercicio activo de la ciudadanía y respetar los derechos humanos, así como el pluralismo propio de una sociedad democrática.
- b) Desarrollar hábitos de trabajo individual y de equipo, de esfuerzo y de responsabilidad en el estudio, así como actitudes de confianza en sí mismo, sentido crítico, iniciativa personal, curiosidad, interés y creatividad en el aprendizaje, y espíritu emprendedor.
- f) Adquirir en, al menos, una lengua extranjera la competencia comunicativa básica que les permita expresar y comprender mensajes sencillos y desenvolverse en situaciones cotidianas.
- h) Conocer los aspectos fundamentales de las Ciencias de la Naturaleza, las Ciencias Sociales, la Geografía, la Historia y la Cultura.
- j) Utilizar diferentes representaciones y expresiones artísticas e iniciarse en la construcción de propuestas visuales y audiovisuales

La propuesta de aprendizaje que se va a desarrollar cumple la estructura de las 4Cs definida previamente. Por ello, a lo largo de la propuesta se integrarán los elementos desde un enfoque integral, buscando que estos se relacionen y se complementen entre sí en las distintas actividades planteadas.

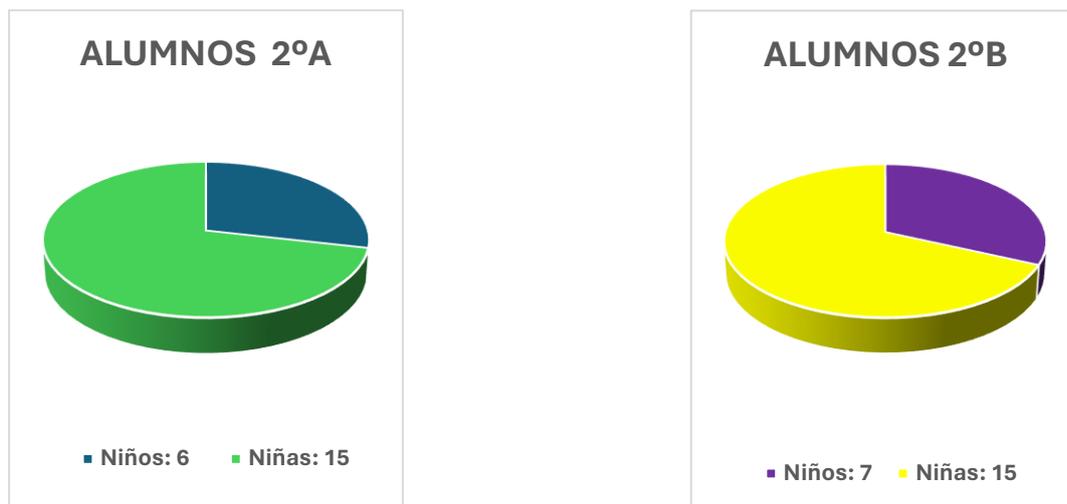
2. Contexto

La propuesta de aprendizaje se ha llevado a cabo en 2º de Primaria en un colegio de Segovia, provincia de Castilla y León. Se trata de un centro público de Educación Infantil y Primaria de dos líneas que cuenta con una sección bilingüe en la etapa de Educación Primaria. En el curso en el que se implementará esta propuesta se imparte Ciencias Sociales, Educación Plástica y Visual y la propia asignatura de inglés, en esta segunda lengua.

Esta situación de aprendizaje como ya he mencionado está dirigida a los alumnos de 2º de Primaria de este centro, con edades comprendidas entre los 7 y los 9 años. Se trata de dos grupos de 23 (segundo A) y 22 alumnos (segundo B) respectivamente.

Figura 3

Número de alumnos de 2º de Primaria



Nota. Elaboración propia.

La propuesta de aprendizaje se abordará desde el área de ciencias sociales y educación plástica y visual a lo largo de dos semanas y media del curso, abarcando 9 sesiones distribuidas de la siguiente manera:

- Ciencias Sociales: 7 sesiones en total, 3 sesiones a la semana.
- Educación Plástica y Visual: 2 sesiones en total, 1 sesión a la semana.

3. Planificación de la unidad

Ya desarrolladas las etapas anteriores, se va a elaborar el cuerpo de la planificación en base al marco de las 4 Cs ya definido previamente. A través de un mapa mental se especificarán los distintos componentes a abordar relativos a los contenidos, la comunicación, la cognición y la cultura.

La propuesta se debe desarrollar en base al marco general del sistema educativo en España, el Real Decreto 157/2022, de 1 de marzo, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria y los niveles de concreción curricular a nivel

Autonómico, expuestos 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.

A continuación, se especifican los niveles de concreción curricular que hemos tenido en cuenta a la hora de desarrollar esta propuesta en las áreas de Ciencias Sociales y Educación Plástica y Visual.

Competencias clave

Las competencias clave abarcan algunos de los desempeños imprescindibles que debe alcanzar el alumnado en su formación. A continuación, se exponen aquellas recogidas en el artículo 9 de la LOMCE que se desarrollarán en mayor o menor medida a lo largo de la implementación de la propuesta.

1. Competencia en comunicación lingüística (CCL)

Esta competencia se desarrolla a lo largo de esta propuesta de aprendizaje puesto que los alumnos deben interactuar de forma oral y escrita atendiendo a los distintos propósitos comunicativos que se desean abordar, implicando esto hacer uso de sus conocimientos y destrezas para poder comprender los distintos mensajes.

2. Competencia plurilingüe (CP)

Como bien ha quedado reflejado a lo largo del documento, se emplea el enfoque CLIL en la elaboración de la propuesta. Por ello, desde esta competencia se aborda uno de los principales objetivos de dicho enfoque, el uso de la segunda lengua para desarrollar el aprendizaje y la comunicación.

3. Competencia matemática y competencia en ciencia, tecnología e ingeniería (STEM)

Los contenidos que se desarrollan a lo largo de esta propuesta están vinculados con la competencia científica puesto que a través de ellos se aborda la comprensión del entorno natural y social.

4. Competencia digital (CD)

Esta competencia se aborda en esta propuesta al hacer uso de medios tecnológicos de forma segura y saludable en algunas de las actividades planteadas, permitiendo de esta forma abordar en el alumnado la alfabetización en información y desarrollando su pensamiento computacional.

5. *Competencia personal, social y de aprender a aprender. (CPSAA)*

A través de las actividades propuestas por CLIL se fomentará en los alumnos su propio crecimiento personal, así como el aprendizaje a convivir con los demás, desarrollando actitudes positivas a la convivencia y a su propio desarrollo como ciudadanos del mundo.

6. *Competencia ciudadana (CC)*

Esta competencia se desarrolla al mostrar a los alumnos acciones que contribuyen a ejercer como ciudadano responsable, capaz de cuidar y respetar el entorno en el que vive, adquiriendo de esta forma valores propios de una cultura democrática que valora los derechos humanos y el entorno.

7. *Competencia emprendedora (CE)*

Para abordar la propuesta a implementar los alumnos deberán hacer uso de su imaginación, creatividad, pensamiento crítico, entre otras habilidades, desarrollando así esta competencia.

8. *Competencia en conciencia y expresiones culturales (CCEC)*

El alumnado aprenderá a comprender y respetar las distintas culturas y las manifestaciones artísticas de los demás, a la par que comprenden, desarrollan y expresan sus propias ideas.

Competencias específicas, criterios de evaluación y contenidos

A continuación, se exponen las competencias específicas, criterios de evaluación y contenidos que se han desarrollado a través de esta propuesta desde el área de ciencias sociales en base al Decreto 38/2022.

Tabla 2

Competencias específicas, Criterios de evaluación y Contenidos del área de Ciencias Sociales.

| Competencia específica | Criterios de evaluación | Contenidos |
|---|---|---|
| Competencia específica 1 Utilizar dispositivos, recursos digitales y entornos personales y/o virtuales de aprendizaje de forma segura, responsable y eficiente, para buscar información, comunicarse y trabajar de manera individual, en equipo y en red, y para reelaborar y crear contenido digital sobre las sociedades y los territorios de acuerdo con las necesidades digitales del contexto educativo. | 1.1 Utilizar dispositivos y recursos digitales de forma segura y responsable, de acuerdo con las necesidades del contexto educativo, descubriendo las sociedades y los territorios. | B. TECNOLOGÍA Y DIGITALIZACIÓN - Entornos Virtuales de Aprendizaje seguros, de acuerdo con las necesidades del contexto educativo. - Recursos digitales para comunicarse con personas conocidas en entornos conocidos y seguros. |

| | | |
|--|---|---|
| <p>Competencia específica 2</p> <p>Plantear y dar respuesta a cuestiones científicas sencillas sobre las sociedades y los territorios, utilizando diferentes técnicas, instrumentos y modelos propios del pensamiento científico, para interpretar y explicar hechos y fenómenos que ocurren en el medio social y cultural.</p> | <p>2.1 Mostrar curiosidad por objetos, hechos y fenómenos cercanos del medio social y cultural, formulando preguntas y realizando predicciones.</p> | <p>A. CULTURA CIENTÍFICA</p> <ul style="list-style-type: none"> - Procedimientos de indagación adecuados a las necesidades de la investigación (observación en el tiempo, identificación y clasificación, búsqueda de patrones...). - Vocabulario científico básico relacionado con las diferentes investigaciones. - Instrumentos y dispositivos apropiados para realizar observaciones y mediciones de acuerdo con las necesidades de las diferentes investigaciones. - La curiosidad y la iniciativa en la realización de las diferentes investigaciones. |
| | <p>2.2 Buscar información sencilla de diferentes fuentes seguras y fiables de forma guiada, utilizándola en investigaciones relacionadas con el medio social y cultural.</p> | |
| | <p>2.3 Proponer respuestas a las preguntas planteadas sobre las sociedades y los territorios, comparando la información y los resultados obtenidos con las predicciones realizadas.</p> | |
| | <p>2.4 Comunicar de forma oral y/o gráfica el resultado de las investigaciones sobre el medio social y cultural, explicando los pasos seguidos con ayuda de un guion.</p> | |
| <p>Competencia específica 4</p> <p>Identificar las causas y consecuencias de la intervención humana en el entorno, desde los puntos de vista social, económico, cultural y tecnológico, para</p> | <p>4.1 Mostrar estilos de vida sostenible y valorar la importancia del respeto, los cuidados, la corresponsabilidad y la protección de los elementos y seres del planeta, identificando la relación de la vida de las personas con sus acciones sobre los elementos</p> | <p>C. SOCIEDADES Y TERRITORIOS</p> <ul style="list-style-type: none"> - Responsabilidad ecosocial. Acciones para la conservación, mejora y uso |

| | | |
|--|---|---|
| <p>mejorar la capacidad de afrontar problemas, buscar soluciones y actuar de manera individual y cooperativa en su resolución, y para poner en práctica estilos de vida sostenibles y consecuentes con el respeto, el cuidado y la protección de las personas y del planeta.</p> | <p>y recursos del medio social, económico, cultural y tecnológico, y contribuyendo a una conciencia individual o colectiva.</p> | <p>sostenible de los bienes comunes. El maltrato animal y su prevención.</p> <p>- Estilos de vida sostenible. El uso responsable del agua, la movilidad segura, saludable y sostenible, y la prevención y la gestión de los residuos. Acercamiento al conocimiento de los Objetivos de Desarrollo Sostenible.</p> |
|--|---|---|

Nota. Elaboración propia basado en lo expuesto en el Decreto 38/2022.

En la siguiente tabla se exponen las mismas concreciones curriculares en base al Decreto 38/2022 pero referentes al área de Educación Plástica y Visual:

Tabla 3

Competencias específicas, Criterios de evaluación y Contenidos del área de Educación Plástica y Visual

| Competencias específicas | Criterios de evaluación | Contenidos |
|--|---|--|
| <p>Competencia específica 3</p> <p>Expresar y comunicar de manera creativa ideas, sentimientos y emociones a través de diferentes lenguajes, técnicas, instrumentos, medios y soportes, experimentando con las posibilidades del sonido, la imagen y los medios digitales y multimodales, desarrollando la autoconfianza y una visión crítica y empática de las posibilidades comunicativas y expresivas, para producir e interpretar obras propias y ajenas.</p> | <p>3.1 Producir, de manera guiada, obras propias elementales y sencillas, de carácter plástico, visual y audiovisual, de forma individual y en grupo, utilizando algunas de las posibilidades expresivas de la imagen, los medios digitales básicos y otros materiales y herramientas, mostrando confianza en las capacidades creativas propias y respeto hacia los de los demás.</p> | <p>B. EXPERIMENTACIÓN, CREACIÓN Y COMUNICACIÓN.</p> <p>– Fases del proceso creativo de propuestas plásticas, visuales y audiovisuales: planificación guiada y experimentación.</p> <p>– Actitud activa e interés tanto por el proceso como por el producto final en producciones plásticas, visuales y audiovisuales.</p> |
| <p>Competencia específica 4</p> <p>Participar activamente del diseño, la elaboración y la difusión de producciones plásticas, visuales y</p> | <p>4.1 Participar de manera guiada en el diseño de producciones plásticas, visuales y audiovisuales, elementales, trabajando con</p> | |

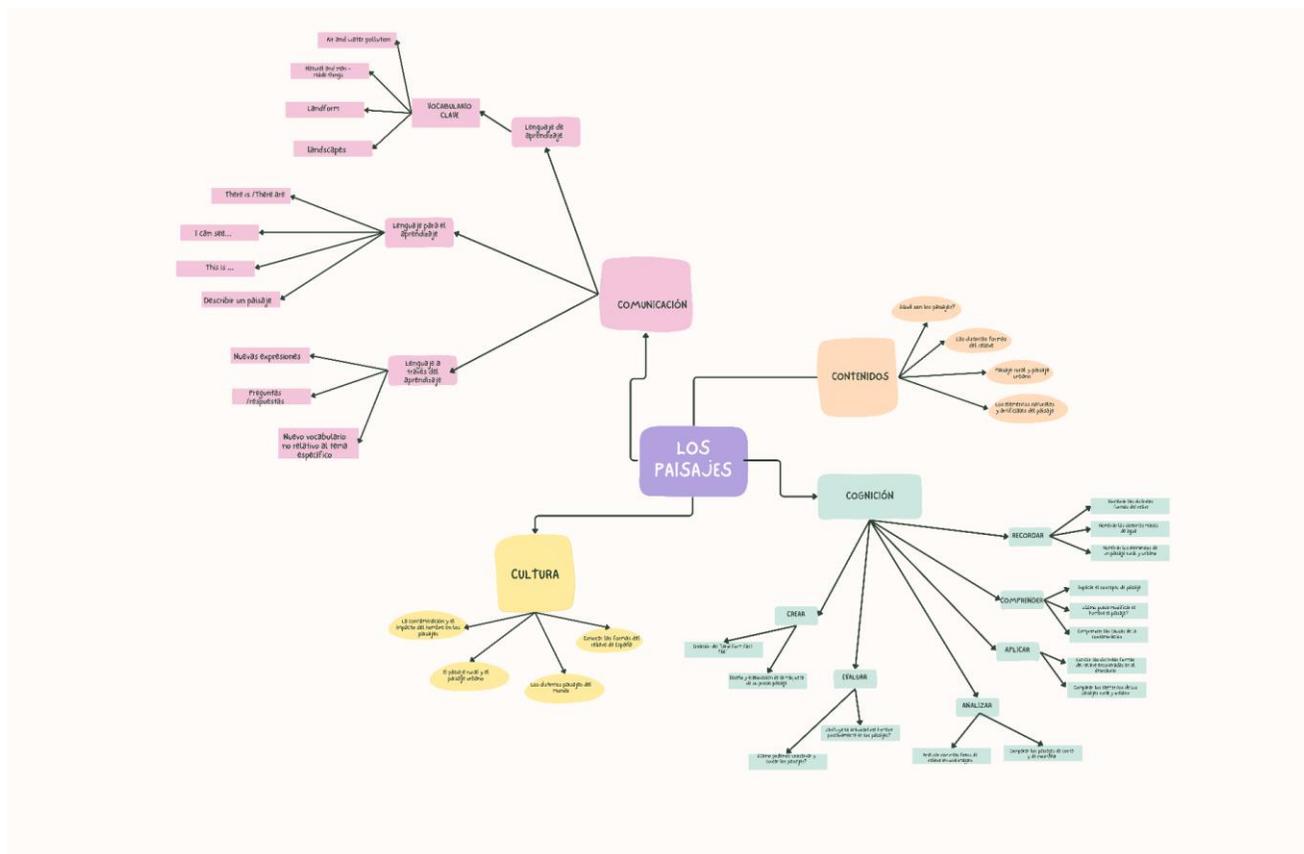
| | | |
|---|---|---|
| <p>audiovisuales, individuales o colectivas, poniendo en valor el proceso a desarrollar, asumiendo diferentes funciones en la consecución de un resultado final, respetando su propia labor y la de sus compañeros, para desarrollar la creatividad, la noción de autoría, el sentido de pertenencia, el compromiso en experiencias colaborativas y el espíritu emprendedor</p> | <p>interés de forma cooperativa a partir de la igualdad y el respeto a la diversidad</p> | <p>– Elementos configurativos básicos del lenguaje visual: punto, línea, plano, textura, color. – Materiales, instrumentos, soportes y técnicas elementales utilizados en la expresión plástica y visual. -Medios, soportes y materiales de expresión plástica y visual. Técnicas bidimensionales y tridimensionales básicas en dibujos y modelados sencillos con diferentes materiales. – La representación espacial. Percepción táctil del volumen</p> |
| | <p>Tomar parte en el proceso cooperativo de creación de producciones plásticas, visuales y audiovisuales, de forma respetuosa, utilizando elementos básicos de los diferentes lenguajes y técnicas artísticas, disfrutando tanto del proceso de elaboración como del resultado final, respetando la propia labor y la de los compañeros</p> | |
| | <p>4.3 Compartir los proyectos creativos plásticos, visuales y audiovisuales o experiencias creativas, explicando el proceso y el resultado final obtenido, respetando y valorando las experiencias y opiniones propias y las de los demás</p> | |

Nota. Elaboración propia basado en lo expuesto en el Decreto 38/2022

A continuación, se adjunta el mapa mental en el que se desarrollan los distintos elementos del marco de las 4 Cs. Para una mejor visualización en el Anexo 1 se representa de manera individual cada brazo del mapa mental.

Figura 4

Mapa mental 4Cs



Nota. Elaboración propia basada en el marco de las 4Cs de Coyle et al. (2010).

4. Preparación de la unidad

En este apartado se recogen todas las actividades que se han llevado a cabo en esta propuesta con el fin de que los estudiantes alcanzaran los objetivos planteados y adquirieran los conocimientos previstos.

A lo largo de las sesiones, se hará referencia al libro de texto que emplean en el centro, dado que es un recurso institucional y es necesario integrarlo en la propuesta didáctica. El libro en cuestión es de la editorial Oxford, “*CLIL Worl Social Sciences 2*”. Que este recurso adopte la metodología CLIL favorece considerablemente su aplicación a lo largo de esta propuesta.

Tabla 4

Sesión 1

| SESIÓN 1 | |
|---|-----------------------------|
| Actividad 1: Detonante de la propuesta de aprendizaje: “ <i>Landscapes</i> ” | Duración: 20 minutos |
| Explicación: Esta propuesta de aprendizaje será introducida como una aventura exploratoria a través de la que los alumnos descubrirán las diferentes formas del paisaje. Durante la situación, los alumnos se convertirán en exploradores que deberán completar distintas misiones para así obtener las diferentes insignias de su pasaporte. Para hacerles partícipes de todo lo mencionado, se les entregará una carta (Anexo 2) de un explorador que solicitará su ayuda y se les entregarán los pasaportes (Anexo 3). Por lo tanto, lo primero que se hará en esta sesión será leer la carta del explorador. En esta el susodicho les pedirá a los alumnos que busquen sus pasaportes por la clase para que puedan acompañarle en esta gran aventura. Una vez que los alumnos hayan encontrado los pasaportes dará comienzo la propuesta de aprendizaje. | |
| Agrupamientos: Esta introducción se realizará de manera colectiva y será de esta forma como deberán encontrar los pasaportes. | |
| Recursos: Para implementar esta actividad introductoria será necesaria la carta del explorador y los distintos pasaportes. | |

| | |
|---|-----------------------------|
| Actividad 2: Primera misión | Duración: 40 minutos |
| <p>Explicación:</p> <p>Los alumnos ya están decididos a ayudar al explorador, así que para que sepan a lo que se enfrentan, les introduciremos de forma general algunas de las formas del paisaje que trabajaremos a lo largo de la propuesta. Esto se llevará a cabo a través de distintas imágenes.</p> <p>Una vez nombradas algunas de las formas del paisaje, se les dirá a los niños que el explorador les ha dejado algunas postales con formas del paisaje de recuerdo (Anexo 4). A continuación, y como primera misión por la que se les otorgará una insignia en su pasaporte, deberán crear la portada en el cuaderno sobre el tema a trabajar. Para ello, los alumnos deberán escribir el título “<i>Landscapes</i>” y pegar la postal que les ha dejado el explorador debajo de esto con el nombre de la forma de relieve que represente. Después en la siguiente página deberán pegar el pasaporte. Para completar esta primera misión deberán decorar tanto el pasaporte como la portada.</p> <p>Agrupamientos:</p> <p>La presentación de las distintas formas del relieve se llevará a cabo para el gran grupo clase. Tras esto, deberán trabajar individualmente en el pasaporte y la portada para así completar la misión.</p> <p>Recursos:</p> <p>Para esta segunda actividad se necesitan imágenes con las que presentar las formas del paisaje, las postales que el explorador les ha dejado de recuerdo y el cuaderno en el que realizar la portada y pegar el pasaporte.</p> | |

Nota. Elaboración propia.

Tabla 5*Sesión 2*

| SESIÓN 2 | |
|---|-----------------------------|
| Actividad 1: Mapa del tesoro | Duración: 40 minutos |
| Explicación: Para continuar con su aventura como exploradores y conocer los distintos elementos de los paisajes, se creará un mapa del tesoro. Los alumnos trabajarán por grupos y a cada uno de ellos se les entregará un mapa del aula con números que indican la ubicación de las distintas pistas que deben encontrar. Para que no se genere confusión en la búsqueda de las pistas, cada grupo deberá encontrar aquellas que sean del color que se les ha asignado. Una vez que hayan encontrado todas las pistas enumeradas en el mapa, deberán pegarlos en el reverso de este (Anexo 5). A continuación, tendrán que escribir las palabras relativas a las formas del paisaje que aparecen en el mapa en su cuaderno. De este modo habrán completado la segunda misión, por lo que se les entregará otra insignia de su pasaporte. Agrupamientos: Los alumnos están distribuidos en grupos en el aula, por lo que se mantendrán estos para llevar a cabo la búsqueda de las diferentes pistas. Una vez hayan finalizado la primera parte de la actividad, tendrán que escribir las formas del relieve en su cuaderno individualmente. Recursos: Para llevar a cabo esta actividad se necesitarán las pistas, el mapa del aula y el cuaderno en el deberán apuntar los nombres de las formas del relieve. | |
| Actividad 2: Refuerzo de las formas del paisaje | Duración: 20 minutos |
| Explicación: Para reforzar lo aprendido sobre algunas de las formas del paisaje, se realizarán a modo de refuerzo las páginas del libro que se les corresponda. Agrupamientos: La realización de las páginas del libro se llevará a cabo de manera colectiva puesto que se les debe ir explicando ejercicio por ejercicio y frase por frase al no tener un gran conocimiento de la segunda lengua, el inglés. | |

Recursos:

Para este refuerzo será necesario el libro mencionado previamente y a ser posible una pantalla digital en el que proyectarlo para que todos vayan siguiendo las actividades.

Nota. Elaboración propia

Tabla 6*Sesión 3*

| SESIÓN 3 | |
|---|-----------------------------|
| Actividad 1: El dinosaurio de los paisajes | Duración: 60 minutos |
| <p>Explicación: A través de esta actividad se trabajarán las diferentes formas del relieve de costa. Lo primero será introducir estas formas a través de la página del libro correspondiente. Tras esto, los alumnos darán comienzo a la tercera misión por la que recibirán una insignia para su pasaporte. Para completarla, los estudiantes deberán rellenar la imagen de un dinosaurio con plastilina (Anexo 6). Tras esto, deberán asignar al dinosaurio las formas del relieve que se le corresponden siguiendo el modelo que se les proporcionará. Una vez realizado, recibirán su tercera insignia.</p> <p>Agrupamientos: Los alumnos deberán realizar esta actividad de forma individual.</p> <p>Recursos: Para el desarrollo de la tercera misión se necesitará la imagen del dinosaurio fotocopiada, plastilina de distintos colores y lapiceros o pinturas con los que escribir posteriormente las formas del relieve.</p> | |

Nota. Elaboración propia.

Tabla 7

Sesión 4

| SESIÓN 4 | |
|--|-----------------------------|
| Actividad 1: <i>Landform fact file</i> | Duración: 60 minutos |
| <p>Explicación:</p> <p>La cuarta misión que deberán completar los estudiantes consistirá en realizar un “<i>landform fact file</i>”. Con el fin de introducir esta misión elaboraremos de manera colectiva uno siguiendo las pautas que el libro proporciona. Para ello se seleccionará un paisaje o una forma del relieve de España y se completará con la información correspondiente.</p> <p>Tras esta introducción, será el momento de darle autonomía a los estudiantes para elaborar su propio documento. A los alumnos se les entregará una ficha de media cuartilla como guía en la que elaborarán este trabajo y que posteriormente podrán pegar en su cuaderno (Anexo 7). Además, para poder realizar esta actividad los alumnos harán uso de las <i>tablets</i> en las que podrán buscar información sobre las distintas formas del relieve en España. Una vez hayan completado esto obtendrán la cuarta insignia de su pasaporte.</p> <p>Agrupamientos:</p> <p>El primer documento sobre una de las formas del relieve se realizará de manera colectiva con todo el grupo clase, para que así esto les sirva de apoyo y guía en la posterior elaboración de su ficha descriptiva del relieve que realizarán de manera individual.</p> <p>Recursos:</p> <p>Para llevar a cabo esta misión se requiere del libro de texto, así como de una pantalla digital en la que proyectarlo. Además, se necesitarán las fichas de media cuartilla que les servirán como guía en la elaboración de su documento. También se hará uso de las <i>tablets</i> de las que se dispone en el centro.</p> | |

Nota. Elaboración propia

Tabla 8

Sesión 5 y 6

| SESIÓN 5 y 6 | |
|---|---|
| Actividad 1: Crea tu propio paisaje | Duración: depende del ritmo del alumnado |
| Explicación: En esta sesión y la siguiente se abordará lo relativo a la quinta misión que los alumnos deberán completar. En estas sesiones los alumnos deberán crear su propio paisaje en tres dimensiones sobre una base de cartón y haciendo uso de los materiales disponibles en el aula tales como plastilina, hojas en sucio, temperas, arroz, cola.... Agrupamientos: Este proyecto se llevará a cabo individualmente puesto que los alumnos tendrán que crear su propio paisaje dando rienda suelta a su imaginación y creatividad. Recursos: Los materiales necesarios para la elaboración serán los ya mencionados previamente, además de una pieza de cartón tamaño folio que se entregará a cada uno de los alumnos y que servirá de base para su proyecto. | |
| Actividad 2: Planificación del paisaje | Duración: Estimo que menos de una sesión |
| Explicación: Antes de realizar el paisaje, será necesario realizar una pequeña planificación de lo que este tendrá y de cómo se va a llevar a cabo. Para ello, los alumnos deberán crear en sus cuadernos una lista de las formas del paisaje que quieran incluir en él y tendrán que realizar un posterior boceto de su creación. Agrupamientos: La planificación del paisaje al igual que su creación se llevará a cabo de manera individual. Recursos: Para realizar esta actividad lo único necesario será el cuaderno en el que realizar el boceto del paisaje y crear la lista con las formas del relieve a incluir en él. | |

| | |
|--|-------------------------------------|
| Actividad 3: Manos a la obra | Duración: una sesión y media |
| <p>Explicación:</p> <p>Una vez planificado lo que se desea realizar, los alumnos podrán comenzar a elaborar sus paisajes (Anexo 8). Antes de hacerlo, se les expondrá una serie de ideas sobre cómo crear algunas de las formas del relieve, para que así puedan tener una visión más clara de cómo llevarlo a cabo.</p> <p>Una vez terminen de elaborar su maqueta del paisaje, los alumnos deberán presentar a la docente las diferentes formas del paisaje que conforman su creación de manera oral. De esta manera obtendrán la quinta insignia de su pasaporte.</p> <p>Agrupamientos:</p> <p>Como ya se ha mencionado se llevará a cabo individualmente.</p> <p>Recursos:</p> <p>Se necesitarán todos los recursos disponibles o materiales reciclados que se puedan encontrar en el aula.</p> | |

Nota. Elaboración propia

Tabla 9

Sesión 7

| SESIÓN 7 | |
|--|-----------------------------|
| Actividad 1: Paisajes urbanos y rurales | Duración: 30 minutos |
| <p>Explicación:</p> <p>En esta sesión no se abordará una de las misiones que los alumnos deberán completar. Lo que se trabajará será el paisaje rural y urbano. Para ello se les reproducirá una historia a través de un vídeo de Youtube: “<i>The city mouse and the country mouse</i>” (Anexo 9). A través de este cuento los alumnos podrán visualizar algunas de las diferencias que se pueden encontrar entre estos dos tipos de paisajes.</p> <p>Tras la reproducción de este vídeo, de manera colectiva se creará una tabla con los distintos espacios que se pueden encontrar en un paisaje rural y en un paisaje urbano. Posteriormente o a la par que se elabora los niños deberán incluir esto en su cuaderno.</p> | |

Agrupamientos:

Para esta actividad se creará como se ha mencionado una tabla de manera grupal en la que todos puedan compartir sus ideas, aunque esta la deberán copiar de forma individual en sus cuadernos.

Recursos:

Para la realización de esta actividad se necesitará una pizarra digital en la que proyectar el vídeo y los cuadernos de los estudiantes en los que transcribirán la tabla realizada.

Actividad 2: Levántate**Duración:** 30 minutos**Explicación:**

Una vez que los alumnos hayan comprendido las diferencias entre los paisajes, lo siguiente que se realizará serán las páginas del libro correspondientes.

Tras esto se llevará a cabo una actividad para observar si los alumnos han comprendido lo trabajado. Para esta tarea a cada alumno se le asignará un rol: “*urban community*” o “*rural community*” y se les proyectarán una serie de imágenes con distintos espacios que podemos encontrar en las diferentes comunidades. Lo que los alumnos tendrán que hacer será levantarse cuando los espacios proyectados puedan encontrarse en el tipo de paisaje que se les ha asignado.

Agrupamientos:

Las páginas del libro se realizarán de forma guiada para que así puedan comprender lo que se les pide en cada ejercicio. La actividad que se realiza posteriormente es en gran grupo.

Recursos:

Los recursos necesarios para llevar a cabo esta actividad son el libro de texto ya mencionado, una pizarra digital en el que proyectarle y las distintas imágenes que se les exhibirán a los estudiantes en la realización de la última actividad.

Nota. Elaboración propia.

Tabla 10

Sesión 8

| SESIÓN 8 | |
|---|-----------------------------|
| Actividad 1: Vamos a jugar | Duración: 60 minutos |
| <p>Explicación:</p> <p>Para repasar todo lo trabajado a lo largo de la situación de aprendizaje se utilizará la página del libro correspondiente al repaso. Esto se completará además con dos juegos. El primero de los juegos será el bingo de las formas del relieve (Anexo 10). Para esta actividad se repartirá a cada alumno un cartón de bingo en el que aparecen algunas de las formas del relieve. Los alumnos deberán ir tachando las formas del relieve que la profesora mencione. El objetivo es tratar de tachar todas las formas que parezcan en su cartón para así poder cantar bingo. De este juego se realizarán dos variables, en la primera de ellas, en el cartón proporcionado al alumnado aparecerán tanto el nombre como la imagen de la forma de relieve, mientras que en la segunda solo aparecerá la imagen por lo que el alumnado deberá conocer el significado de cada una para poder tacharlo.</p> <p>El segundo juego será el <i>memory</i> (Anexo 11). Esta actividad se realizará por grupos de manera que a cada uno de ellos se les proporcionará un set de juego. El alumnado deberá colocar las tarjetas boca abajo y por turnos deberá darles la vuelta tratando de encontrar a su pareja.</p> <p>Agrupamientos:</p> <p>El primero de los juegos se realizará individualmente puesto que cada alumno tendrá un cartón con el que jugar. La segunda actividad, sin embargo, se llevará a cabo por grupos.</p> <p>Recursos:</p> <p>Para esta sesión necesitaremos los distintos cartones de bingo, así como las tarjetas con las que se desarrollará el segundo juego propuesto.</p> | |

Nota. Elaboración propia.

Tabla 11

Sesión 9

| SESIÓN 9 | |
|---|-----------------------------|
| Actividad 1: Reloj de citas | Duración: 60 minutos |
| Explicación: Esta será la última misión de los estudiantes y por la que obtendrán el último sello de su pasaporte. Para culminar esta misión el alumnado deberá completar el reloj de citas, actividad que además sirve al docente como evaluación de los conocimientos adquiridos a lo largo de la situación. Para llevar a cabo esta actividad, a los alumnos se les entrega una ficha con un reloj y espacio para anotar las respuestas a las preguntas (Anexo 12). Los alumnos deben quedar con compañeros, uno diferente para cada hora y registrar esto en el reloj. Una vez hecho esto, se les expondrán 12 preguntas que deberán responder con la persona con la que hayan quedado a dicha hora. Por ejemplo, la pregunta 1 la deberán responder con la persona que hayan quedado a la una, etc. Agrupamientos: Es una evaluación realizada por parejas, una pareja diferente para cada pregunta. Recursos: Se necesitará para esta sesión fotocopias del reloj de citas, una para cada alumno y un genially o presentación con las preguntas a realizar. | |

Nota. Elaboración propia

5. Seguimiento y evaluación

Uno de los principales problemas que surge en la implementación de CLIL es la evaluación a causa de la dualidad que este enfoque presenta en contenidos y lenguaje (Massler, 2011).

Además, la evaluación a través de CLIL debe tener en cuenta el contexto en el que se desarrolla, influyendo esto en las técnicas seleccionadas para dicho objetivo.

La evaluación como se expresa en el artículo 14 del Real Decreto 157/2022, de 1 de marzo debe ser individual, continua, global y formativa, no utilizándose solo como medio para medir los aprendizajes sino también como recurso para potenciar los mismos (Morton, 2019).

Encontrar un equilibrio entre la evaluación de los contenidos y del lenguaje en CLIL puede resultar complejo, lo que en ocasiones dificulta la concreción de los aspectos a evaluar. En este sentido, Morton (2019) propone un esquema en el que se incluyen las distintas dimensiones a valorar considerando los diferentes tipos de evaluación que se pueden llevar a cabo en el aula.

Figura 5

Qué se evalúa en la educación bilingüe



Nota. Tomado de Morton (2019)

Como se expresa en esta tabla, podemos diferenciar dos tipos de evaluaciones: la formativa y la sumativa. La evaluación formativa como mencionan Black y William (1998) implica un proceso continuo de retroalimentación a lo largo del proceso de enseñanza - aprendizaje que permite adaptar y ayudar a los alumnos en la adquisición de las competencias y contenidos a tiempo real. Sin embargo, la evaluación sumativa tendrá lugar al final de un periodo determinado y se centrará en la valoración del nivel de logro alcanzado por los estudiantes en relación a los objetivos establecidos (Stiggins, 2002).

Para evaluar la comprensión de los contenidos y habilidades del alumnado, así como su comprensión y producción lingüística se hará uso de la evaluación formativa. Acorde con lo expuesto por Morton (2019), se recurrirá a la observación directa, complementada con registros anecdóticos desarrollados en base a ello. Además, se proporcionará un *feedback* continuo al alumnado a través de discusiones grupales o individuales.

Por otro lado, emplearemos la evaluación sumativa para valorar la comprensión y adquisición de los contenidos, así como el uso del lenguaje en relación a estos. Las distintas actividades programadas serán evaluadas de manera global en dos rúbricas diferenciando la producción y comprensión oral (Anexo 13), así como la producción y comprensión escrita (Anexo 14). Además de las actividades realizadas a lo largo de la propuesta, se empleará el reloj de citas para evaluar la adquisición de conocimientos por parte del alumnado. También se evaluará el proyecto de la maqueta del paisaje elaborada por los alumnos y la exposición oral de las formas del relieve que en este aparecen a través de una rúbrica (Anexo 15).

6. Reflexión y preguntas

En esta última etapa del desarrollo de la propuesta educativa CLIL se promueve la reflexión sobre su implementación en el aula. Para que esta reflexión sea efectiva y contribuya a la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje, Coyle et al (2010) destacan la importancia de una estrecha colaboración y comunicación entre los docentes implicados en el uso de esta metodología. Esta idea se apoya en lo expuesto por Hargreaves (2003) quien afirma que uno de los recursos más importantes que tienen las personas para mejorar y aprender son los demás.

LOCIT (*Lesson Observation and Critical Incident Technique*) fue propuesto por Coyle et al. (2010) como una técnica colaborativa entre los distintos docentes que implementan el enfoque CLIL en sus aulas. Esta técnica tiene como objetivo reflexionar sobre la práctica docente, llegándola a convertir en una investigación que busca mejorar la calidad en el proceso de enseñanza- aprendizaje a través de este enfoque.

Esta técnica colaborativa se basa en las observaciones de las clases, permitiendo que los docentes que implementan CLIL en sus aulas reflexionen y traten de mejorar su práctica. El proceso incluye la grabación de una de las sesiones, que posteriormente será reproducida frente a más docentes promoviendo entre estos la reflexión y el debate.

Por lo tanto, este proceso de planificación bajo el enfoque CLIL culminará reflexionando sobre dicho enfoque y su implementación en el aula con otros docentes, para que así se pueda mejorar esta.

7. RESULTADOS DE LA PUESTA EN PRÁCTICA

La propuesta de aprendizaje CLIL se implementó en dos clases del mismo curso y centro, lo que permitió observar las diferencias entre ellas, así como los puntos fuertes y dificultades de los alumnos. Además, gracias a esta implementación se han podido extraer reflexiones sobre la propia propuesta y el enfoque CLIL.

Ambas clases respondieron muy bien ante el planteamiento de la propuesta. La carta introductoria despertó en los estudiantes motivación sobre el tema a trabajar que se mantuvo a lo largo de las distintas sesiones planteadas. Las actividades programadas promovían un enfoque participativo, activo y significativo, influyendo esto de manera positiva en el desarrollo de la propuesta. La gran variedad de actividades ayudaba a evitar la monotonía y mantenía la curiosidad del alumnado sobre el siguiente aspecto a trabajar. Las distintas tareas planteadas sobre los paisajes incluían trabajos en grupos, individuales, de escritura, comunicación, creación... Todas ellas fomentaban la adquisición de conocimientos en los estudiantes de manera práctica al mismo tiempo que desarrollaban la habilidad lingüística en la segunda lengua. Además, a lo largo de las actividades, los alumnos también desarrollaron habilidades sociales, creativas y de responsabilidad, ya que cada uno debía comprometerse con su propio aprendizaje y con las tareas asignadas.

Uno de los principales problemas que surgió durante la implementación de la propuesta fue la temporalización de las actividades. Se contaba con altas expectativas sobre el ritmo de trabajo de los alumnos, no cumpliéndose estas y abarcando la propuesta de aprendizaje más sesiones de las previstas inicialmente.

Las actividades programadas seguían la taxonomía de Bloom, comenzando con tareas que requerían de los procesos cognitivos inferiores del alumnado como la memorización o el análisis, y culminando la situación de aprendizaje con aquellas actividades que requerían procesos de pensamiento superiores como la creación.

También se hizo uso de las pantallas digitales y *tablets* en esta propuesta, promoviendo un uso seguro de estas nuevas tecnologías y facilitando el proceso de enseñanza- aprendizaje gracias a la amplia variedad de recursos disponibles en Internet. Los juegos también se utilizaron como herramienta de repaso o de profundización en los contenidos, siendo estos una fuente de motivación para el alumnado.

Para evaluar, como se ha mencionado previamente, se utilizaron diferentes rúbricas. De la interpretación de la rúbrica realizada en base a la producción y comprensión oral, se puede concluir que el desarrollo de las habilidades lingüísticas no ha sido muy positivo. Más de la mitad de la clase, se encuentran entre los niveles de desempeño “vías de adquisición” o “adquirido” en la mayoría de las concreciones relativas a la comprensión y producción oral. Mientras que tan solo 5 de los niños del aula alcanzan en concreciones tales como los mensajes e instrucciones, las rutinas diarias y la formulación de expresiones los niveles “avanzado” y “excelente” de dicha rúbrica. De la rúbrica se puede observar que la concreción relativa a la comprensión y respuesta de preguntas es uno de los puntos débiles del alumnado del aula.

Tabla 12

Resultados rúbrica comprensión y producción oral

| | En vías de adquisición | Adquirido | Avanzado | Excelente |
|--|-------------------------------|------------------|-----------------|------------------|
| Mensajes e instrucciones | 7 alumnos | 9 alumnos | 4 alumnos | 1 alumno |
| Rutinas diarias | 8 alumnos | 8 alumnos | 1 alumno | 4 alumnos |
| Formulación de expresiones | 10 alumnos | 5 alumnos | 5 alumnos | 0 alumnos |
| Comprensión y respuesta de preguntas. | 14 alumnos | 5 alumnos | 2 alumnos | 0 alumnos |

Nota. Elaboración propia en base a los resultados obtenidos en la implementación de la propuesta de aprendizaje.

Estos resultados obtenidos explican también otro de los problemas surgidos en la implementación de las sesiones: la dificultad de desarrollar plenamente las actividades en la segunda lengua. Se esperaba una total inmersión a través de ayudas visuales o gestuales, pero el bajo nivel de algunos de los alumnos y su escasa motivación ante el idioma derivaban en falta de atención y participación de este alumnado durante las sesiones. Conscientes de esta situación, se optó por hacer un uso estratégico del castellano que complementara lo expresado en la segunda lengua cuando la clase estuviera perdida o desmotivada por la falta de comprensión del lenguaje. Este problema también se reflejó en las interacciones entre el alumnado, quienes apenas hacían uso del inglés en la realización de las actividades y mostraban una escasa participación en las sesiones cuando se les solicitaba que hicieran uso de esta.

Siguiendo con la evaluación del proyecto por el que los alumnos debían realizar la maqueta de un paisaje, se observó una mejoría en la exposición oral, en gran parte debido a la continua repetición y repaso del vocabulario y estructuras del tema. En cuanto a la creación de la maqueta, se encontraron diferencias significativas entre los alumnos, desde proyectos muy simples hasta otros más complejos y originales. Esta actividad a través de la que debían crear su propio paisaje resultó ser una de las más motivadoras y significativas, convirtiéndose en una experiencia personal a través de la que generar aprendizajes. Este tipo de actividades, sin embargo, suele suponer un desafío para el docente, especialmente en cursos inferiores en los que el alumnado aún no ha desarrollado completamente su autonomía.

Tabla 13

Resultados de la rúbrica de evaluación del proyecto

| | En vías de adquisición | Adquirido | Avanzado | Excelente |
|---|-------------------------------|------------------|-----------------|------------------|
| Conocimiento y comprensión de los contenidos de la actividad | 2 alumnos | 6 alumnos | 10 alumnos | 3 alumnos |
| Creatividad y originalidad | 5 alumnos | 6 alumnos | 8 alumnos | 2 alumnos |
| Ejecución del proyecto | 1 alumno | 2 alumnos | 0 alumnos | 18 alumnos |
| Comprensión y respuesta de preguntas | 1 alumno | 7 alumnos | 11 alumnos | 2 alumnos |
| El uso del lenguaje y exposición | 2 alumnos | 7 alumnos | 7 alumnos | 5 alumnos |

Nota. Elaboración propia en base a los resultados obtenidos de la evaluación del proyecto

Del análisis de la rúbrica de comprensión y producción escrita se observa que el alumnado no muestra un nivel tan bajo como en la ya interpretada sobre comprensión y producción oral. De esta rúbrica se deduce que la mayoría de los alumnos, se encuentran entre los niveles de desempeño “adquirido” y “avanzado” en aquellas concreciones relativas al vocabulario de la unidad. Mientras que en lo referente a la comprensión y producción escrita se observa cómo el nivel de adquisición es menor, predominando en este caso el nivel de concreción “adquirido”.

Tabla 14*Resultados de la rúbrica de comprensión y producción escrita*

| | En vías de adquisición | Adquirido | Avanzado | Excelente |
|---------------------------------------|-------------------------------|------------------|-----------------|------------------|
| Vocabulario de la unidad | 0 alumnos | 2 alumnos | 16 alumnos | 3 alumnos |
| Producción de vocabulario | 1 alumno | 4 alumnos | 14 alumnos | 2 alumnos |
| Producciones escritas | 5 alumnos | 9 alumnos | 6 alumnos | 1 alumno |
| Comprensión de textos escritos | 5 alumnos | 12 alumnos | 2 alumnos | 2 alumnos |

Nota. Elaboración propia en base a los resultados obtenidos en la implementación de la propuesta de aprendizaje.

A modo de evaluación también se iba a hacer uso del “reloj de citas” realizado en una de las sesiones. Sin embargo, esto acabó por descartarse al no ser un recurso objetivo debido a su carácter colectivo, lo que impedía extraer los puntos fuertes o dificultades de cada alumno. En su lugar, se utilizó como una actividad colectiva a través de la que consolidar los aprendizajes de la unidad.

En conclusión, la implementación no se desarrolló exactamente cómo se había planeado, pero esto también forma parte del docente, la capacidad de adaptación a las distintas situaciones. Aunque quizás no se alcanzaron todas las expectativas, sobre todo referentes al desarrollo de habilidades lingüísticas, se considera que la propuesta cumplió en gran medida con los objetivos propuestos.

8. CONCLUSIONES

Con este trabajo se propuso alcanzar cuatro objetivos que se han cumplido. Por orden y tal y como han quedado reflejados en este trabajo, se empezó recogiendo la fundamentación teórica sobre la metodología CLIL. Posteriormente se estableció según Coyle et al. (2010) las distintas etapas en la planificación de una propuesta CLIL para elaborar en base a esto una propuesta de aprendizaje abordada desde el área de las Ciencias Sociales. Y para concluir se llevó a cabo la implementación de esta propuesta que ha sido posteriormente evaluada obteniendo de aquí datos que promueven la reflexión sobre esta metodología y su efectividad.

El fomento de la adquisición de una segunda lengua en las aulas a través de la educación bilingüe es una realidad a la que debemos hacer frente. Esta situación presenta numerosos desafíos, incluyendo entre estos la elección de la metodología o enfoque adecuado. En este contexto y con el objetivo de solventar las deficiencias del sistema bilingüe, CLIL se presenta como una metodología prometedora que permite a los estudiantes adquirir las competencias necesarias para el uso de una segunda lengua a la par que desarrollan contenidos de disciplinas no lingüísticas.

Aunque CLIL se presenta como el enfoque más adecuado para abordar el bilingüismo, existen varios aspectos que lo cuestionan, como las expectativas irreales sobre sus resultados. Esto se ha observado en la implementación de la propuesta desarrollada en este trabajo.

A través de la implementación llevada a cabo, se concluye que esta metodología no garantiza el desarrollo de habilidades lingüísticas a través de una única propuesta, y se plantea si la implementación de este enfoque durante un periodo más prolongado produciría mejoras en este aspecto. Además, la implementación de la propuesta cuestiona la influencia de las expectativas de los estudiantes y su motivación hacia la segunda lengua como factores determinantes en la adquisición de habilidades y conocimientos en esta segunda lengua, no siendo esto totalmente dependiente de la metodología empleada.

Por todo lo expuesto en el presente trabajo, se concluye que CLIL es el enfoque más adecuado para abordar el bilingüismo en el contexto globalizado actual. Aunque se observan limitaciones, CLIL destaca por su carácter interdisciplinar y su adaptabilidad a distintos contextos educativos. La metodología no solo facilita la adquisición de una segunda lengua, sino que también promueve un aprendizaje contextualizado y significativo, lo que la convierte en una opción prometedora para las demandas educativas contemporáneas.

9. REFERENCIAS

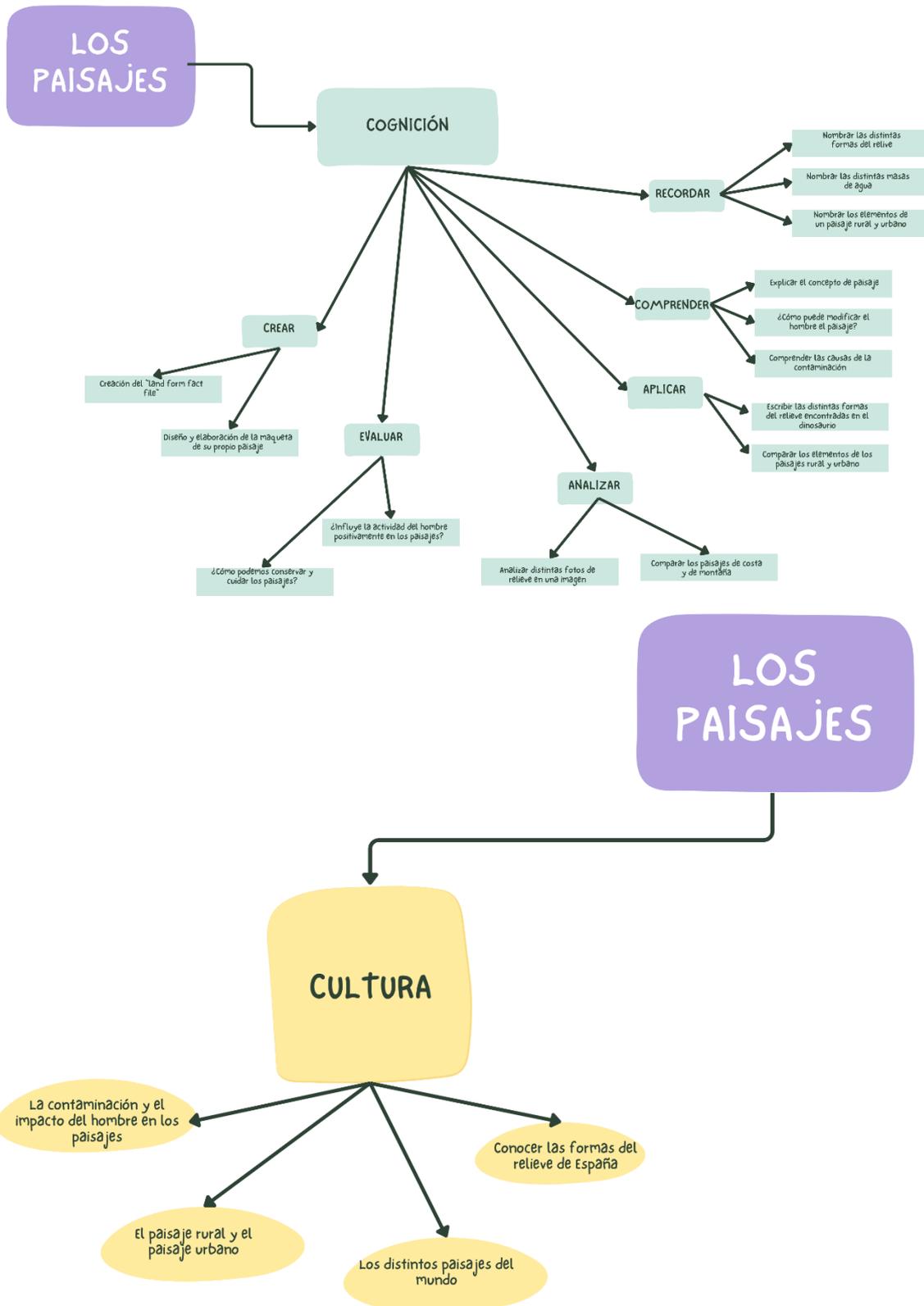
- Álvarez, M. V. (2010). El inglés mejor a edades tempranas. *Pedagogía Magna*, (5), 251- 256.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3391524>
- Aparicio García, M. E. (2009) *Análisis de la educación bilingüe en España* (12). Instituto Complutense de Estudios Internacionales. <https://hdl.handle.net/20.500.14352/49188>
- Black, P., & Wiliam, D. (1998). Assessment and classroom learning. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 5(1), 7–74.
<https://doi.org/10.1080/0969595980050102>
- Bloom, B. S. (1956) *Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals*. Longman Group.
- Cano, W. (2014). *Manual CLIL para centros bilingües*. Unir claves.
- Coyle, D. (2006). *Developing CLIL: Towards a theory of practice*. APAC Barcelona.
- Coyle, D., Hood, P. y Marsh, D. (2010) *Content and Language Integrated Learning*. Cambridge.
- 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.
- Díaz – Caneiro, E. y Castro – Couceiro, J. (2018). Reflexión acerca de las ventajas e inconvenientes del método CLIL en Educación Primaria. En López, E., Cobos, D., Hilario, A., Molina, L. y Jaén, A., *Experiencias pedagógicas e innovación educativa. Aportaciones desde la praxis docente e investigadora*. (3751- 3759) (1a. ed.). Octaedro. <http://hdl.handle.net/10433/6411>
- Gisbert da Cruz, Xavier (2012). La enseñanza bilingüe, un camino hacia la excelencia. *Nueva Revista* (141), 51 – 61. <https://reunir.unir.net/handle/123456789/5232>
- Gutiérrez- Gutiérrez, A.P. (2009). El Bilingüismo y la sociedad. *Contribuciones a las Ciencias Sociales*, marzo 2009.
- Hargreaves, A. (2003). *Enseñar en la sociedad del conocimiento. La educación en la era de la inventiva*. Editorial Octaedro.

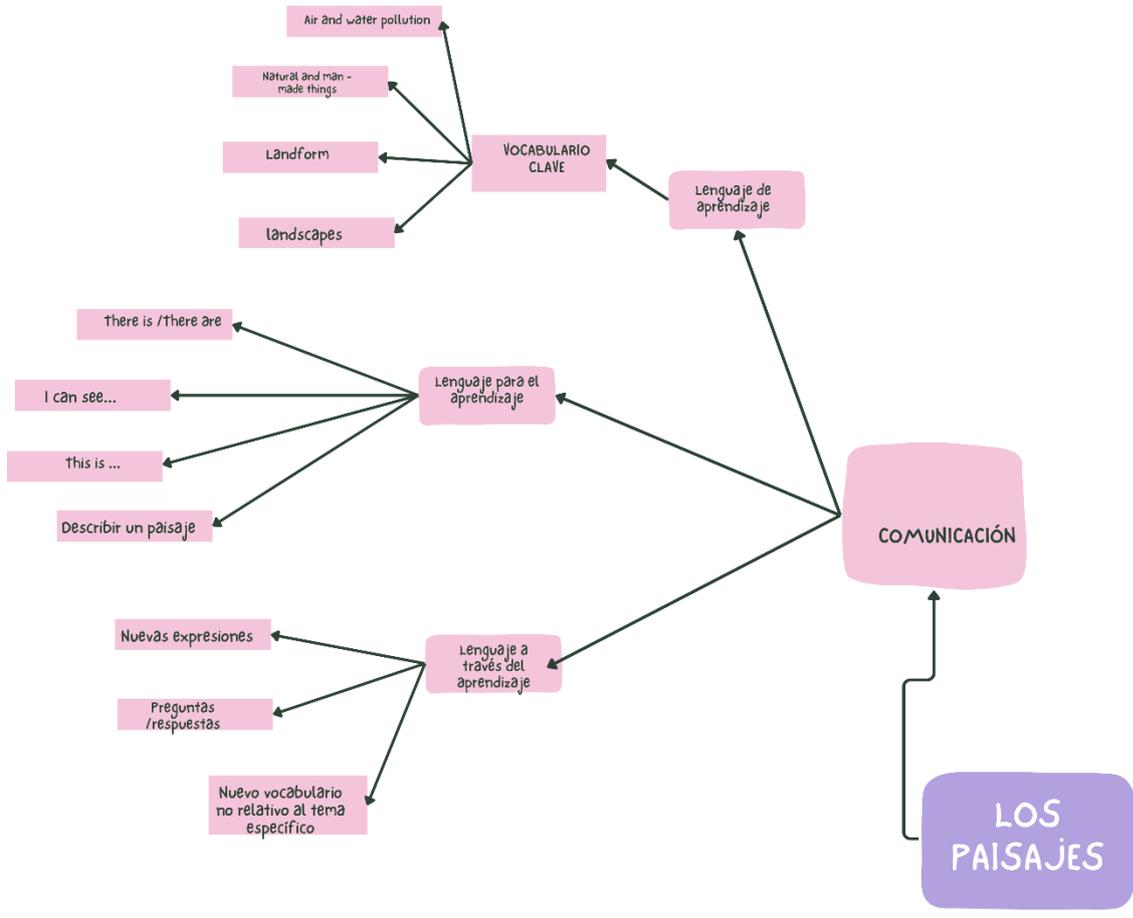
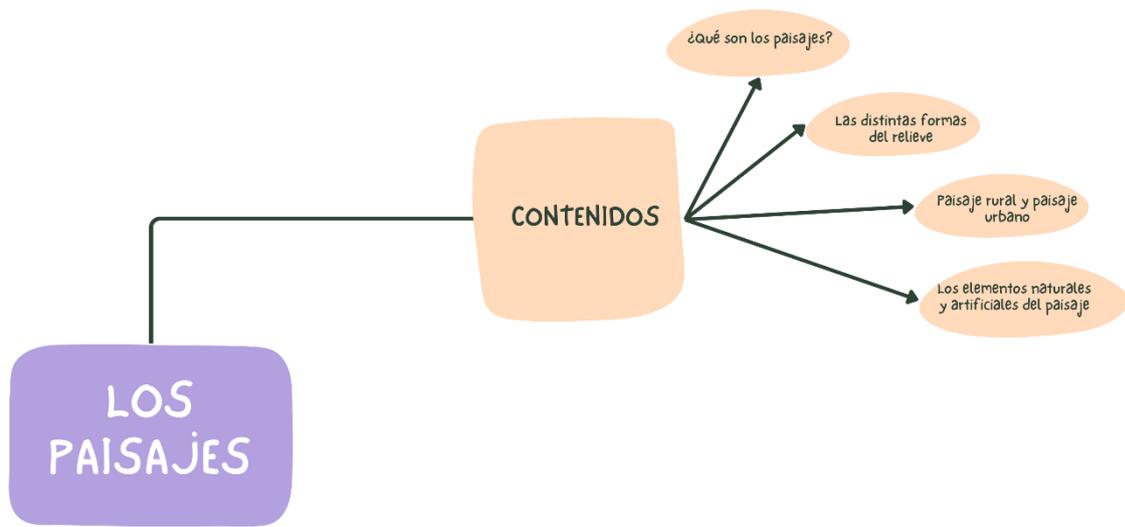
- Linares, A. y Morton, T. (2017). *Applied Linguistics Perspectives on CLIL*. John Benjamins Publishing Company.
- Lozano-Martínez, L. (2017). Los docentes en los programas de educación bilingüe en Cantabria. *ELIA: Estudios de Lingüística Inglesa Aplicada*, (17), 93-123.
<https://doi.org/10.12795/elia.2017.i17.05>
- Lyster, R. (2007). *Learning and Teaching Languages Through Content. A counterbalanced approach*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Masapanta, S. (2020). *Mejorando el uso de la taxonomía de Bloom en la enseñanza de la programación* [Tesis Doctoral, Universidad Rey Juan Carlos]. Repositorio Institucional de la Universidad Rey Juan Carlos.
- Massler, U. (2011). Assessment in CLIL learning. En S. Ioannou-Georgiou y P. Pavlou (Eds.), *Guidelines for CLIL implementation in primary and pre-primary education* (pp. 114 – 136). PROCLIL.
- Marsh, D. (1994). *Bilingual Education & Content and Language Integrated Learning. International Association for Cross-cultural Communication, Language Teaching in the Member States of the European Union* (Lingua). University of Sorbonne. Paris.
- Marsh, D., Enner, C. y Sygmund, D. (1999) *Pursuing Plurilingualism*. University of Jyväskylä.
- Marsh, D. (2006). English as medium of instruction in the new global linguistic order: Global characteristics, local consequences. En S. E. Steward, J. E. Olearski y D. Thompson (Eds.), *Proceedings of the Second Annual Conference for Middle East Teachers of Science, Mathematics and Computing* (pp. 29 – 38). Editorial.
- Meyer, O. (2010). Towards quality CLIL: successful planning and teaching strategies. *Pulso*, (33), 11-29. <https://doi.org/10.58265/pulso.5002>
- Morales, G. C. y Barragán, M. J. (2019). La metodología AICLE y el aprendizaje de la lengua con aspectos culturales. Una reflexión en las instituciones de nivel superior. En M. R. Tolozano y E. Soria (Eds.), *Memorias del quinto Congreso Internacional de Ciencias Pedagógicas de Ecuador: Aprendizaje en la sociedad del conocimiento: modelos, experiencias y propuestos*. (pp. 482 – 493). Universidad de Guayaquil.

- Morton, T. (2019). La evaluación en AICLE: dificultades y oportunidades. *Revista Padres y Maestros*, (378), 11 – 18. <https://doi.org/10.14422/pym.i378.y2019.002>
- Nisbet, J. (1991). Projects, theories and methods: The international scene. En M. Coles y W. Robinson (Eds.), *Teaching Thinking. A survey of programmes in education* (pp 25-34). Bristol Classical Press.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2017). *Educación para los Objetivos de Desarrollo Sostenible: objetivos de aprendizaje*.
- Pavón Vázquez, V. (2018). La controversia de la educación bilingüe en España. *Tribuna Norteamericana*, (26), 20-27. <http://hdl.handle.net/10017/61168>
- Pérez – Vidal, C. (2009). The integration of content and language in the classroom: a European approach to education (the second time around). En Dafouz, E. y Guerrini, M., *CLIL across Educational Levels* (3-16). Richmond Publishing.
- Real Decreto 157/2022, de 1 de marzo, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria. Boletín Oficial del Estado, 52, de 2 de marzo de 2022.
- Romero, J. L. (2011). “¿Por qué nuestros alumnos no hablan bien inglés?”. *Revista Digital: Innovación y Experiencias Educativas*, (41), 1 – 12. [Plantilla para artículos en la Revista Digital \(csif.es\)](#)
- Savignon, S. (2002). *Interpreting communicative language teaching: contexts and concerns in teacher education*. Yale University Press.
- Serragiotto, G. E. (2007). Assessment and evaluation in CLIL. D. In D. Marsh & D. Wolff (Eds.), *Diverse contexts-converging goals: CLIL in Europe* (pp. 271–286). Peter Lang.
- Stiggins, R. J. (2002). Assessment Crisis: The Absence of Assessment for Learning. *Phi Delta Kappan*, 83(10), 758–765. <https://doi.org/10.1177/003172170208301010>

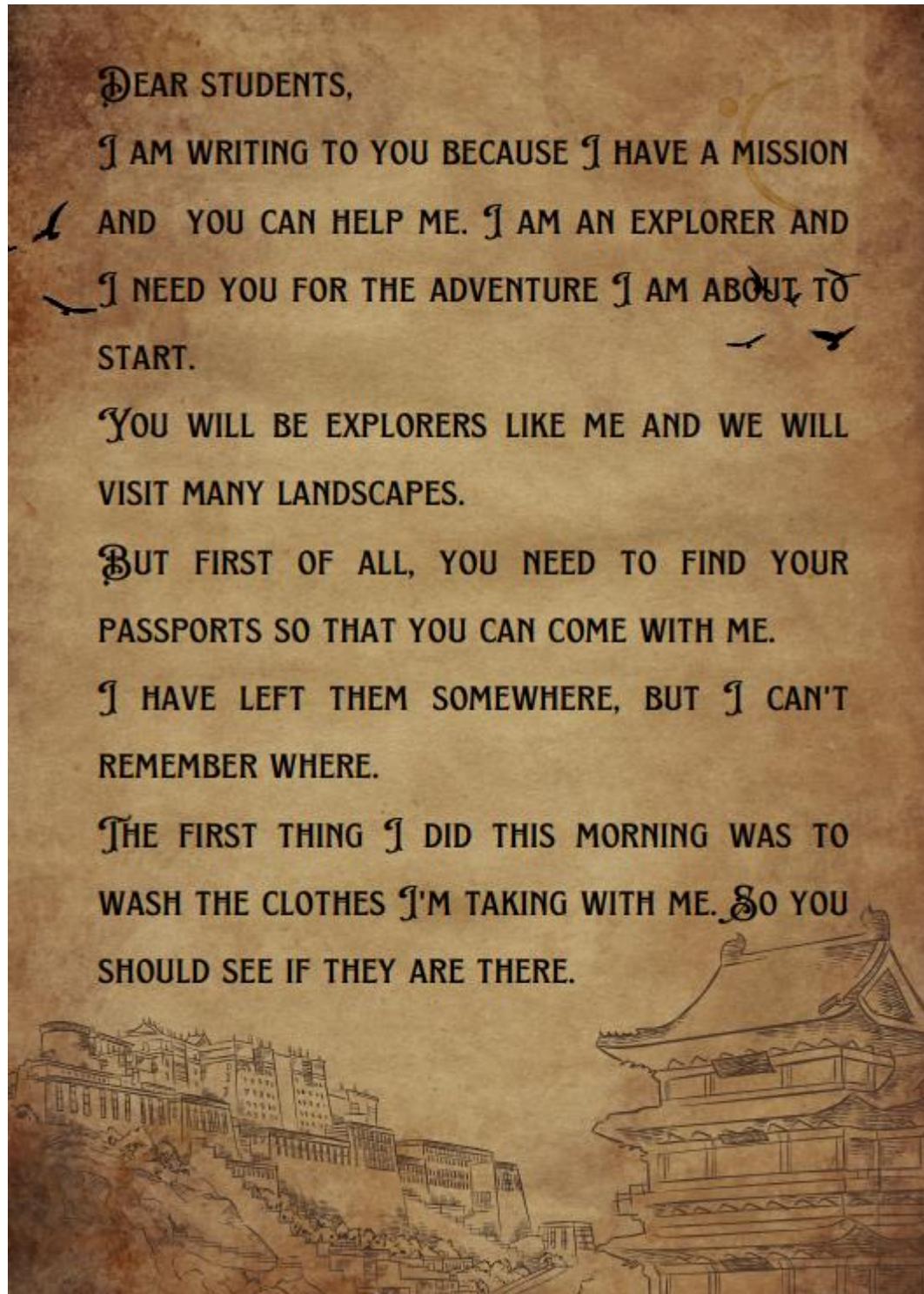
10. ANEXOS

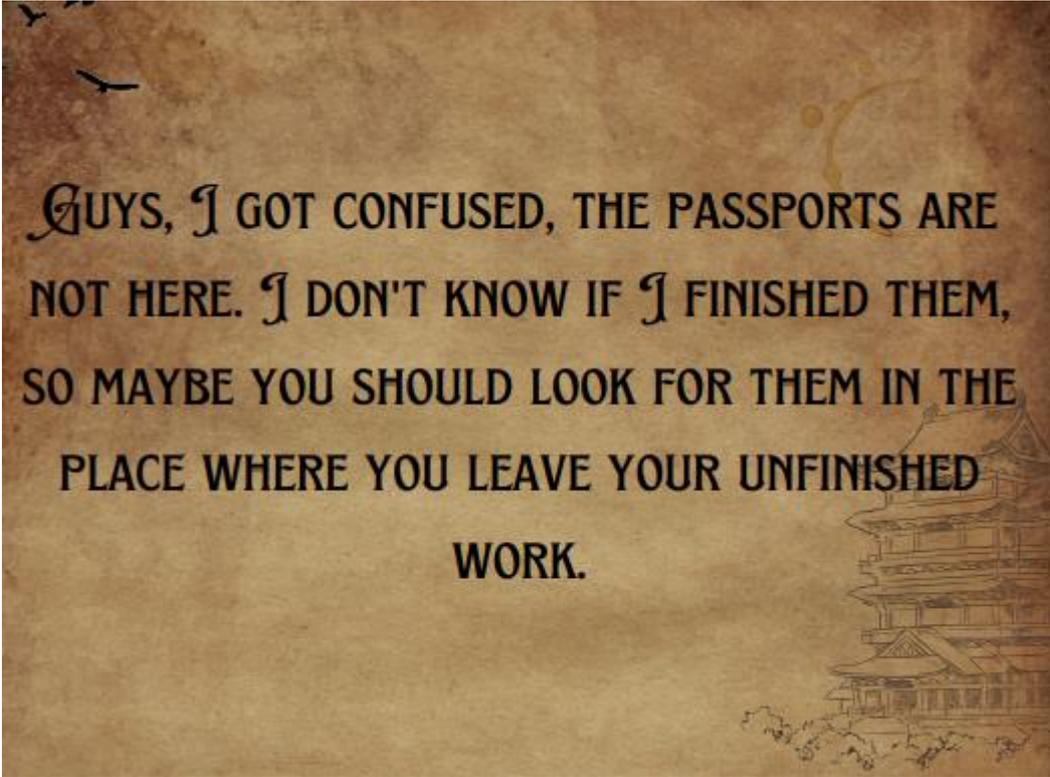
Anexo 1: Mapa mental 4Cs.



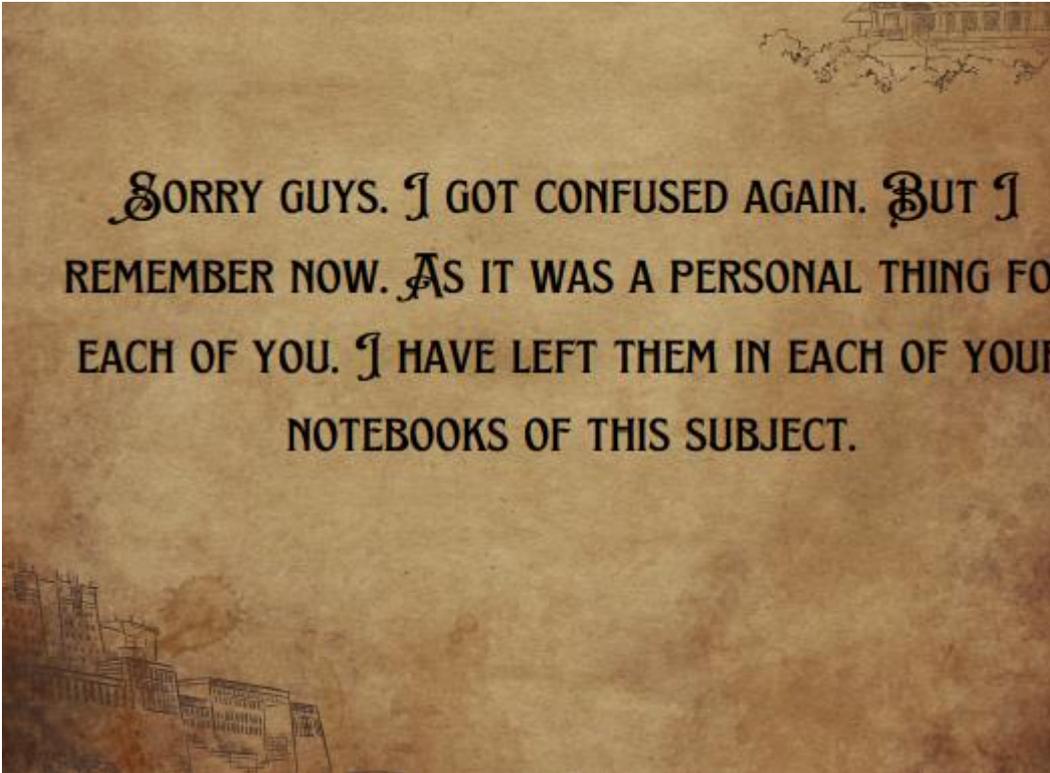


Anexo 2: Carta del explorador.



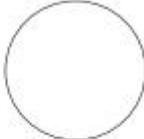
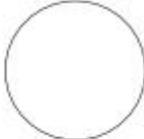
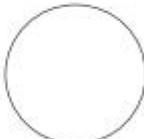
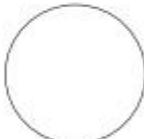
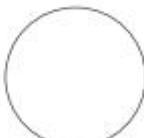
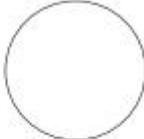
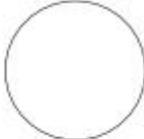
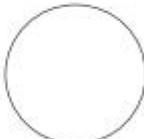
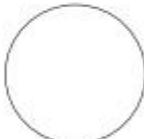
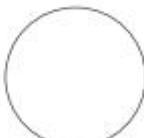
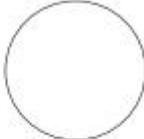
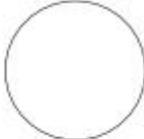
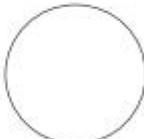
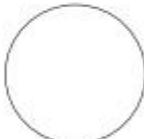
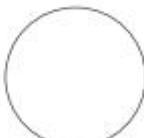


GUYS, I GOT CONFUSED, THE PASSPORTS ARE NOT HERE. I DON'T KNOW IF I FINISHED THEM, SO MAYBE YOU SHOULD LOOK FOR THEM IN THE PLACE WHERE YOU LEAVE YOUR UNFINISHED WORK.



SORRY GUYS. I GOT CONFUSED AGAIN. BUT I REMEMBER NOW. AS IT WAS A PERSONAL THING FOR EACH OF YOU. I HAVE LEFT THEM IN EACH OF YOUR NOTEBOOKS OF THIS SUBJECT.

Anexo 3: Pasaportes.

| | | | | | | | |
|---|--|---|--|---|--|---|--|
| | <p>LANDSCAPES</p>  <p>NAME: _____ CLASS: _____</p> | | | | | | |
| | <p>Collect stamps from each task</p> <table border="0"><tr><td></td><td></td></tr><tr><td></td><td></td></tr><tr><td></td><td></td></tr></table> |  |  |  |  |  |  |
|  |  | | | | | | |
|  |  | | | | | | |
|  |  | | | | | | |

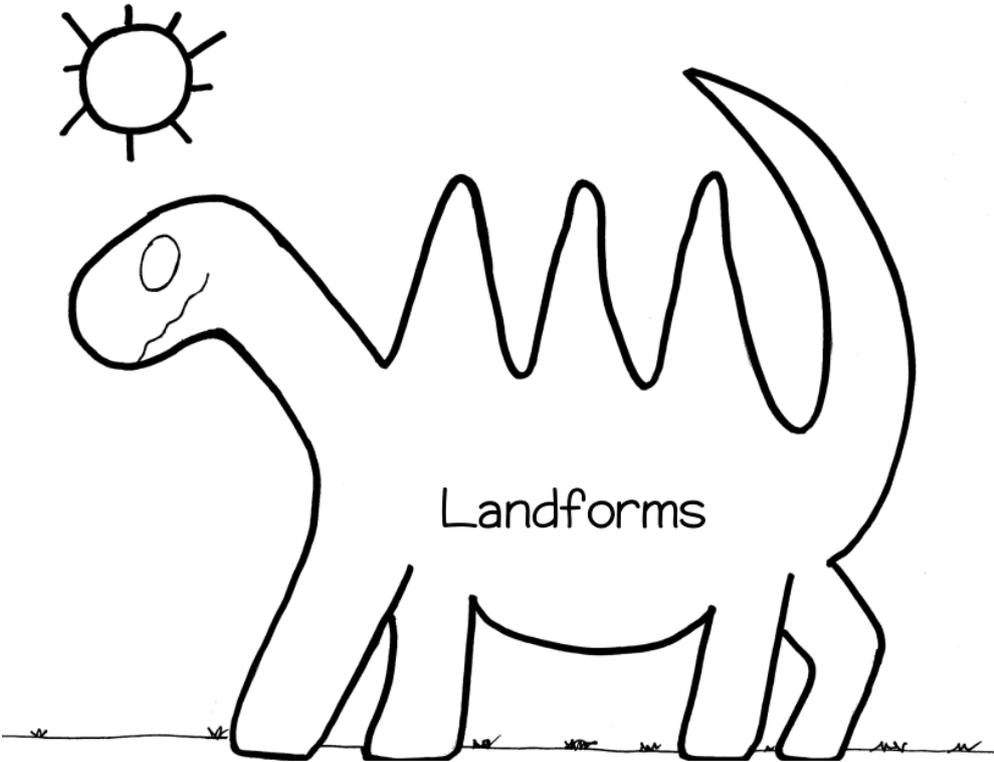
Anexo 4: Postales con formas del paisaje.



Anexo 5: Mapa.



Anexo 6: Dinosaurio para rellenar con plastilina.

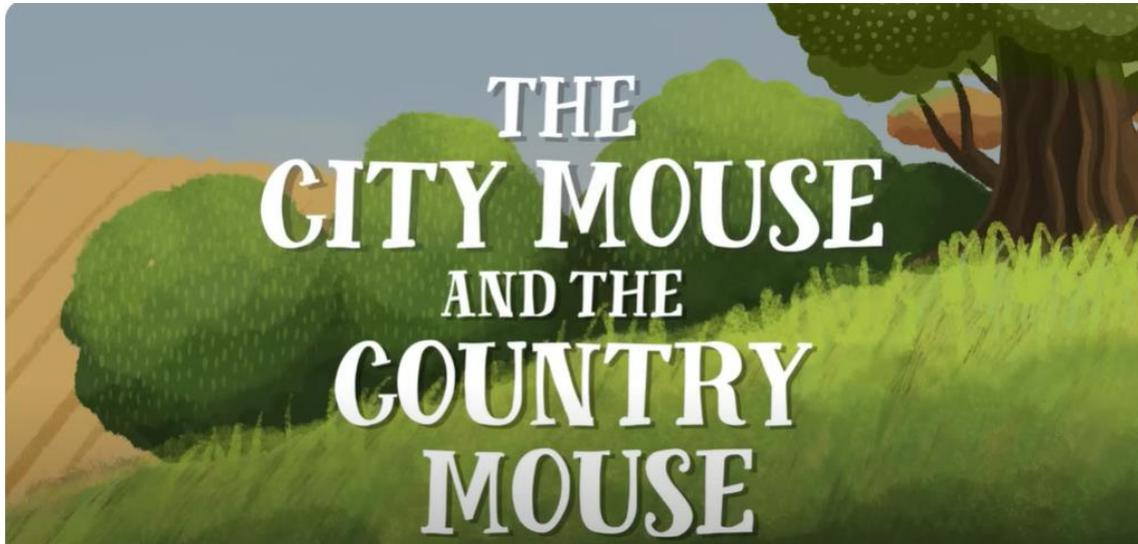


Anexo 8: Proyecto paisaje.

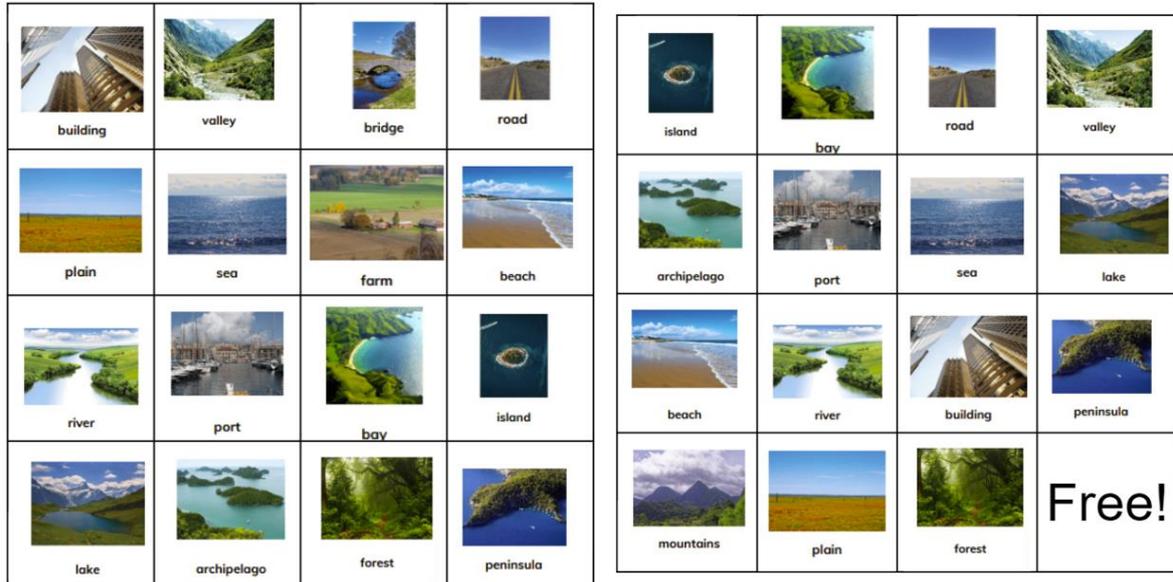




Anexo 9: Vídeo: “The city mouse and the country mouse”



Anexo 10: Bingo de las formas del relieve.



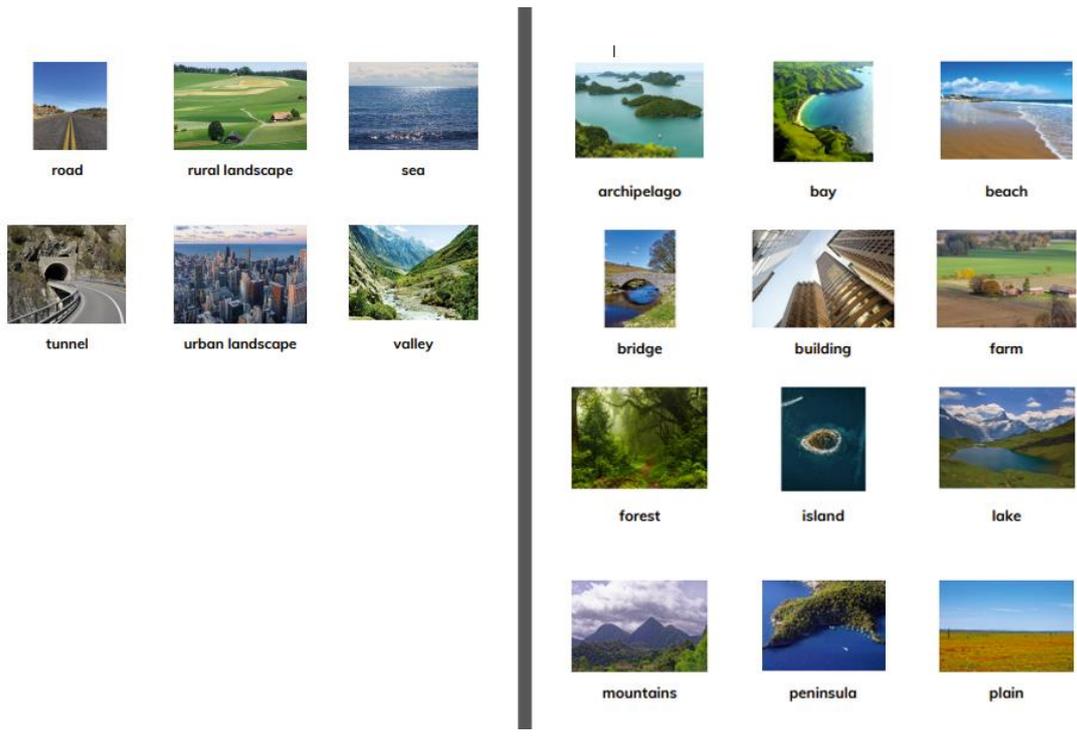
| | | | |
|---|--|--|---|
|  road |  peninsula |  archipelago |  bay |
|  farm |  sea |  bridge |  lake |
| Free! |  building |  forest |  island |
|  valley |  beach |  mountains |  port |

| | | | |
|--|---|--|--|
|  mountains |  road |  sea |  bridge |
|  beach |  peninsula |  plain |  port |
|  valley |  bay |  river |  archipelago |
|  farm | Free! |  lake |  island |

| | | | |
|---|---|--|---|
|  road |  peninsula |  archipelago |  bay |
|  farm |  sea |  bridge |  lake |
| Free! |  building |  forest |  island |
|  valley |  beach |  mountains |  port |

| | | | |
|--|---|--|--|
|  mountains |  road |  sea |  bridge |
|  beach |  peninsula |  plain |  port |
|  valley |  bay |  river |  archipelago |
|  farm | Free! |  lake |  island |

Anexo 11: Memory de las formas del relieve.



Anexo 12: Reloj de citas.

EL RELOJ DE LAS CITAS

A clock face with numbers 1 through 12. Horizontal lines extend from each number to a list of 12 numbered lines for writing dates.

1. _____
2. _____
3. _____
4. _____
5. _____
6. _____
7. _____
8. _____
9. _____
10. _____
11. _____
12. _____

Anexo 13: Rúbrica de comprensión y producción oral.

| Concreción para la unidad | En vías de adquisición | Adquirido | Avanzado | Excelente |
|-----------------------------------|--|--|---|---|
| Mensajes e instrucciones | Casi nunca comprende los mensajes e instrucciones del profesor. | Comprende en algunas ocasiones los mensajes e instrucciones del profesor. | Comprende habitualmente los mensajes e instrucciones del profesor. | Comprende siempre los mensajes e instrucciones del profesor. |
| Rutinas diarias | Casi nunca reconoce o recuerda las estructuras o el vocabulario básico utilizado en las rutinas diarias. | En algunas ocasiones reconoce o recuerda las estructuras o el vocabulario básico utilizado en las rutinas diarias. | Habitualmente reconoce o recuerda las estructuras o el vocabulario básico utilizado en las rutinas diarias. | Siempre reconoce o recuerda las estructuras o el vocabulario básico utilizado en las rutinas diarias. |
| Formulación de expresiones | Casi nunca sabe formular expresiones u oraciones sencillas con las estructuras trabajadas. | En algunas ocasiones formula expresiones u oraciones sencillas con las estructuras trabajadas. | Habitualmente formula expresiones u oraciones sencillas con las estructuras trabajadas. | Siempre formula expresiones u oraciones sencillas con las estructuras trabajadas. |

| | | | | |
|--|--|---|--|--|
| Comprensión y respuesta de preguntas. | Casi nunca comprende las preguntas planteadas por el docente sobre el tema trabajado ni responde ante estas adecuadamente. | En algunas ocasiones comprende las preguntas planteadas por el docente sobre el tema trabajado y responde ante estas adecuadamente. | Habitualmente comprende las preguntas planteadas por el docente sobre el tema trabajado y responde ante estas adecuadamente. | Siempre comprende las preguntas planteadas por el docente sobre el tema trabajado y responde ante estas adecuadamente. |
|--|--|---|--|--|

Anexo 14: Rúbrica de comprensión y producción escrita

| Concreción para la unidad | En vías de adquisición | Adquirido | Avanzado | Excelente |
|----------------------------------|--|--|--|--|
| Vocabulario de la unidad | Nunca es capaz de relacionar la palabra escrita con la imagen correspondiente. | En ocasiones es capaz de relacionar la palabra escrita con la imagen correspondiente. | Habitualmente es capaz de relacionar la palabra escrita con la imagen correspondiente. | Siempre es capaz de relacionar la palabra escrita con la imagen correspondiente. |
| Producción vocabulario | No escribe ninguna de las palabras del vocabulario correctamente. | Escribe algunas de las palabras del vocabulario correctamente. | Escribe muchas de las palabras del vocabulario correctamente. | Escribe todas las palabras del vocabulario correctamente. |
| Producciones escritas | Requiere la ayuda constante del profesor en la elaboración de producciones muy sencillas, aún con modelos. | Elabora producciones muy sencillas guiándose por los modelos y con ayuda del profesor. | Elabora producciones de forma autónoma con modelos. | Elabora producciones escritas de forma autónoma y sin la ayuda de un modelo. |

| | | | | |
|--|---|--|--|--|
| Comprensión de textos escritos. | Requiere la ayuda constante del profesor para entender los textos escritos. | Comprende de manera básica los textos escritos cuando cuenta con la ayuda del profesor y de apoyos visuales. | Comprende los textos escritos autónomamente cuando cuenta con apoyos visuales. | Comprende autónomamente los textos escritos sin apoyo. |
|--|---|--|--|--|

Anexo 15: Rúbrica para evaluar el proyecto y su exposición oral

| Concreción para la unidad | En vías de adquisición | Adquirido | Avanzado | Excelente |
|--|--|---|--|--|
| Conocimiento y comprensión de los contenidos de la actividad | No conoce los contenidos trabajados y no los aplica en la elaboración de su maqueta. | Conoce y aplica algunos de los contenidos trabajados a lo largo de la propuesta. | Conoce y aplica la mayoría de los contenidos trabajados a lo largo de la propuesta. | Conoce los contenidos trabajados a lo largo de la propuesta de aprendizaje y los aplica adecuadamente. |
| Creatividad y originalidad | Falta de interés en la ejecución del proyecto. | Se limita a realizar lo básico y lo mostrado como ejemplo en la elaboración del proyecto. | La maqueta muestra cierta originalidad. | La maqueta muestra coherencia y originalidad sin limitarse al ejemplo mostrado. |
| Ejecución del proyecto | No llega a completar el proyecto. | No realiza la actividad en los tiempos previstos pero lo completa. | Completa el proyecto en los tiempos previstos, pero bajo presión y con prisas. | Completa el proyecto en los tiempos previstos. |
| Comprensión y respuesta de preguntas. | Casi nunca comprende las preguntas planteadas por el docente sobre el tema trabajado ni responde ante estas adecuadamente. | En algunas ocasiones comprende las preguntas planteadas por el docente sobre el tema trabajado y responde ante estas adecuadamente. | Habitualmente comprende las preguntas planteadas por el docente sobre el tema trabajado y responde ante estas adecuadamente. | Siempre comprende las preguntas planteadas por el docente sobre el tema trabajado y responde ante estas adecuadamente. |

| | | | | |
|--|---|---|--|---|
| El uso del lenguaje y exposición. | El uso del lenguaje es muy limitado y dificulta la comprensión. | El lenguaje utilizado es básico y puede tener algunos errores o imprecisiones | El uso del lenguaje es adecuado y el estudiante hace uso de algunos de los contenidos trabajados a lo largo de la propuesta. | El uso del lenguaje es bueno y el estudiante aplica lo aprendido a lo largo de la unidad. |
|--|---|---|--|---|