



---

**Universidad de Valladolid**

Facultad de Educación y Trabajo Social

**Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura**

**Grado en Educación Primaria – Mención en Lengua extranjera (Inglés)**

**TRABAJO FIN DE GRADO**

**LA ENSEÑANZA DE CIENCIAS SOCIALES EN INGLÉS. UNA  
PROPUESTA PARA SEGUNDO DE EDUCACIÓN PRIMARIA**

Curso académico 2023/2024

Presentado por Laura González Guerra para optar al grado de Educación Primaria por la  
Universidad de Valladolid

Tutelado por: Dr. D. Francisco Javier Sanz Trigueros

Valladolid, 2024

## **RESUMEN**

La enseñanza bilingüe adquiere un alto grado de importancia en la formación de las personas, ya que surge como alternativa a la enseñanza tradicional de lenguas extranjeras. Este tipo de enseñanza se lleva a cabo a través de la puesta en marcha de varios programas desarrollados en las secciones bilingües de algunos centros de nuestro país. En este trabajo se ha diseñado una propuesta didáctica de la disciplina no lingüística de las Ciencias Sociales para el segundo curso de Educación Primaria. Consta de diez sesiones para que el alumnado alcance las competencias clave y específicas propuestas.

El trabajo concluye con una reflexión acerca de la importancia que ocupa la enseñanza bilingüe actualmente entre la sociedad y sus aspectos más relevantes, pero también sobre las características de una propuesta didáctica diseñada y su desarrollo en un colegio.

**PALABRAS CLAVE:** Enseñanza bilingüe, secciones bilingües, propuesta didáctica, Ciencias Sociales, Educación Primaria.

## **ABSTRACT**

Bilingual education acquires a high degree of importance in people's education, since it emerges as an alternative to the traditional teaching of foreign languages. This type of teaching is carried out through the implementation of several programs developed in the bilingual sections of some schools in our country. In this work we have designed a didactic proposal for the non-linguistic discipline of Social Sciences for the second year of Primary Education. It consists of ten sessions for students to achieve the proposed key and specific competences.

The paper concludes with a reflection on the current importance of bilingual education in society and its most relevant aspects, but also on the characteristics of a didactic proposal designed and its development in a school.

**KEYWORDS:** Bilingual education, bilingual sections, didactic proposal, Social Sciences and Primary Education.

## ÍNDICE

<b>1. INTRODUCCIÓN</b>	<b>2</b>
1.1 Justificación temática	2
1.2 Objetivos del trabajo	3
<b>2. MARCO TEÓRICO</b>	<b>4</b>
2.1 La enseñanza a través de lenguas	4
2.1.1 La educación plurilingüe	4
2.1.2 La enseñanza bilingüe	6
2.2 Programas Bilingües	8
2.2.1 El Programa Educativo Bilingüe	8
2.2.2 Programa AICLE/CLIL	9
2.3 Ciencias Sociales como disciplina no lingüística	13
2.3.1 Las ciencias sociales como materia curricular	14
2.3.2 Métodos y recursos	16
<b>3. PROPUESTA DIDÁCTICA</b>	<b>18</b>
3.1 Contexto del centro escolar	18
3.2 Justificación de la propuesta	19
3.3 Características y aspectos metodológicos de la propuesta	20
3.3.1 Características y marco legal	20
3.3.2 Metodología empleada	21
3.4 Aspectos a tener en cuenta durante la propuesta	23
3.4.1 Elementos curriculares	23
3.4.2 Evaluación	25
3.5. Desarrollo de la propuesta	26
3.5.1. Las sesiones: descripción de actividades	26
3.5.2. Balance y propuestas de mejora	38
<b>4. ASPECTOS FINALES</b>	<b>42</b>
<b>5. REFERENCIAS</b>	<b>44</b>
<b>6. ANEXOS</b>	<b>46</b>

# **1. INTRODUCCIÓN**

## **1.1 Justificación temática**

Cada vez es más frecuente que las personas nos comuniquemos en dos o más lenguas, por lo que la urgencia por fomentar un aprendizaje en lenguas extranjeras en los colegios se ha vuelto esencial. La introducción de nuevas formas de enseñanza y propuestas didácticas de aprendizaje a través de una enseñanza bilingüe que cambia y se adapta a los tiempos actuales y características del alumnado, favorece la mejora y calidad de formación en idiomas de los estudiantes.

En Europa se ha fomentado la inclusión de proyectos bilingües, que permitan a los alumnos aprender contenidos y lograr formarse en la competencia lingüística de al menos dos lenguas. También, en España se han establecido y desarrollado durante estos últimos años programas en los que se promueve la enseñanza en lenguas. La inclusión de estos programas en las secciones bilingües desde los primeros cursos de la etapa de Educación Primaria favorece que se adquieran distintos contenidos y aspectos lingüísticos del idioma extranjero en el que se enseñan, pero también factores relevantes culturales de los distintos lugares en los que se habla.

Los programas bilingües que se llevan a cabo en las distintas escuelas impulsan principalmente al desarrollo de las habilidades lingüísticas en una lengua extranjera entre los alumnos.

Estas habilidades de la lengua se adquieren de una mejor manera por el alumnado a través del uso de diversos métodos y estrategias de enseñanza de calidad, acompañadas de recursos lúdicos, motivantes y adecuados a las necesidades de los estudiantes. Son los docentes especialistas quienes, a través de su constante formación, ponen en práctica estos factores para que el aprendizaje bilingüe de los alumnos y alumnas sea efectivo.

Así pues, en este Trabajo Fin de Grado se abordan aspectos como la enseñanza bilingüe y programas con los que se desarrolla, centrando la atención en la Disciplina No Lingüística (DNL) de Ciencias Sociales.

## **1.2 Objetivos del trabajo**

Con el desarrollo de este trabajo se pretende alcanzar varios objetivos. Uno de ellos es de carácter general; el resto son específicos.

### Objetivo general

- Abordar la enseñanza bilingüe de contenidos de la DNL de Ciencias Sociales, a través de la planificación de una propuesta didáctica para segundo curso de Educación Primaria y de la reflexión crítica sobre ella.

### Objetivos específicos

- Señalar las principales características de la educación plurilingüe y de la enseñanza bilingüe.
- Recoger información relevante acerca de las secciones bilingües y los programas que las componen, centrándose en las Ciencias Sociales como Disciplina No Lingüística.
- Diseñar una propuesta didáctica para segundo curso de Educación Primaria en la que se enseñan contenidos de Ciencias Sociales en lengua inglesa.
- Reflexionar acerca de las fortalezas y debilidades que ha presentado la propuesta didáctica durante su desarrollo.

## **2. MARCO TEÓRICO**

### **2.1 La enseñanza a través de lenguas**

Actualmente el monolingüismo es algo cada vez más excepcional en nuestro planeta. Hoy en día, se promueve que las personas podamos comunicarnos en al menos dos lenguas, y utilizar en cada momento la más adecuada. Para que este aspecto siga desarrollándose y evolucionando es de vital importancia que los colegios se encarguen de ayudar y formar al alumnado en las distintas lenguas a través de varios tipos de enseñanza, como pueden ser la bilingüe y plurilingüe.

#### **2.1.1 La educación plurilingüe**

La educación plurilingüe es el tipo de educación que promueve el desarrollo por parte de las personas de diversas habilidades y competencias lingüísticas en varias lenguas, con una formación previa en ellas. No obstante, el plurilingüismo no se define de la misma manera que la educación plurilingüe, sino como la capacidad que posee la sociedad para comunicarse en diversos contextos y usando varias lenguas, independientemente del dominio de ellas. El plurilingüismo depende en la mayoría de las ocasiones del interés que tenga la sociedad en adquirir diversas destrezas y conocimientos en lenguas y culturas. Las administraciones educativas deben promover la educación en la lengua materna, pero también la de otras. (Grisaleña et al., 2009)

La educación plurilingüe se caracteriza por ser un modelo educativo, en el que se usan dos o más lenguas para la formación de los alumnos y alumnas. Además, la utilización de esta educación en las escuelas promueve también la adquisición y concepción de diversas culturas. (Council of Europe, 2022).

En los últimos años, el bilingüismo y plurilingüismo han ocupado una posición muy importante entre las políticas europeas y los gobiernos nacionales y regionales. La Comisión Europea en el año 2002 mencionó y publicó que la población europea debía de aprender al menos dos lenguas, además de la materna y durante su proceso formativo, para así alcanzar desde pequeños una competencia lingüística esencial, a través de diversos recursos y estrategias pedagógicas innovadoras y activas. (Barcelona European Council, 2002).

Las escuelas tienen como responsabilidad atender las necesidades de los estudiantes y las familias, por ello que la presencia de varias lenguas en dichos colegios sea tan importante. En caso de

convivir dos o varias lenguas oficiales en una misma Comunidad Autónoma en nuestro país, como son el gallego y castellano, así como también éste y el catalán o euskera, se debe fomentar la extensión y no marginación ni desprestigio de ellas. (Guadamillas et al., 2017)

La presencia de estas lenguas cooficiales en diversos territorios de España hace que en el país haya una superior y considerable presencia del plurilingüismo. Para llevar esto a cabo, los colegios requieren de una adaptación de su programación y proyecto educativo, y así fomentar el desarrollo de actitudes beneficiosas sobre estas lenguas y sus hablantes, y no extender situaciones de rechazo sobre ellas. Por otra parte, no se puede olvidar la importancia de enseñar como mínimo una lengua extranjera por parte del alumnado. Que la educación plurilingüe obtenga o no éxito, depende en gran parte del valor que la sociedad vaya a atribuir al aprendizaje de otras lenguas, pero también culturas. (Aragón-Méndez, 2007)

La educación plurilingüe no sólo se basa en enseñar diversos idiomas, sino que las personas que reciban dicha formación, puedan desarrollar y adquirir tanto la competencia comunicativa a través de su uso, como también nuevos conocimientos lingüísticos y culturales. Para que esta enseñanza sea efectiva entre la sociedad, es preciso que los centros que la imparten, produzcan nuevos modelos organizativos y metodológicos para la enseñanza de lenguas, estimulando actividades individuales y en grupo; de escucha, lectura, habla y escritura en dos o más lenguas. “Por lo tanto, es evidente la necesidad de los centros educativos, por tomar medidas que faciliten no sólo la enseñanza de varias lenguas, sino también la enseñanza en diferentes lenguas”. (Apraiz et al., 2012)

El Plan Integral de Plurilingüismo Educativo (PIPE) se originó en las Escuelas Católicas de la Comunidad Autónoma castellano leonesa. Entre sus fines se encuentran la ampliación del tiempo de formación en idiomas, la sola evaluación al equipo docente y la presencia de actividades extraescolares con metodologías activas e innovadoras orientadas a la enseñanza de idiomas. En este plan, prima la mejora y desarrollo de enseñanza de diversos idiomas entre los estudiantes matriculados en sus centros adscritos.

En ocasiones el plurilingüismo es confundido con el multilingüismo creyéndose sinónimos, sin embargo, eso es un error. Ambas están relacionadas, pero su definición no es la misma. El multilingüismo descrito como la existencia de diversas lenguas en un espacio concreto con independencia de quienes las hablan, es necesario para que el plurilingüismo se desarrolle entre las personas y facilitando la comunicación entre ellas, así como también la adquisición de competencias sobre diversas culturas, y sus aspectos más característicos.

### **2.1.2 La enseñanza bilingüe**

Los conceptos de enseñanza bilingüe y bilingüismo cada vez generan más confusión entre la población, sin embargo no son lo mismo. La enseñanza bilingüe se define como la formación del alumnado en una lengua extranjera durante sus años de escolarización obligatoria y postobligatoria. Si bien, el bilingüismo se entiende como la capacidad que tenemos las personas para comunicarnos usando dos lenguas.

El impacto del bilingüismo entre la población es cada vez mayor, por lo que la importancia que adquiere la enseñanza en lenguas extranjeras sobre nosotros desde edades tempranas es fundamental en nuestro desarrollo e incremento del potencial académico. Cada vez son más las personas capaces de comunicarse y relacionarse con el resto, usando diferentes idiomas y dominio de ellas, considerándose éste como uno de los objetivos principales en las escuelas nacionales e internacionales. Una educación integral desde jóvenes con programas bilingües fomentará un mayor éxito profesional y laboral años más tarde. La necesidad de la adquisición de diversas lenguas extranjeras es cada vez más valorada en nuestra sociedad, y es que un aprendizaje bilingüe cada vez suscita más interés entre la población.

La enseñanza bilingüe se relaciona y “se entiende como la enseñanza de Disciplinas No Lingüísticas (DNL) utilizando una lengua extranjera” (Aragón, 2006, p. 153), fomentando además el aprendizaje de aspectos relevantes y característicos de otras culturas, a través de diversos programas. Este modelo de enseñanza se ha expandido por gran variedad de centros de tipo público, concertados y privados en las diversas Comunidades Autónomas de forma desigual.

Para que la enseñanza bilingüe sea beneficiosa para todos, o si no, para la mayoría de los alumnos, son necesarias dos cosas fundamentales: la organización del aula y el tiempo que el alumnado está expuesto a la lengua extranjera.

Por una parte, para que la enseñanza bilingüe sea favorable es necesaria una buena disposición de aula, con rincones y recursos bilingües con fácil acceso para los estudiantes, así como también el uso constante de apoyos visuales, fundamentales en su formación. Por otra parte, que aproximadamente el 70 % de las materias troncales a impartir en la enseñanza primaria sean en otra lengua que no sea la materna. Dependiendo del número de horas que los estudiantes reciben enseñanza bilingüe se está ante un tipo de bilingüismo u otro. Según el número de horas que una persona obtiene enseñanza bilingüe, se debe aumentar el tiempo necesario para comprender y/o producir en una lengua y en otra (Cano, 2013).

El grado de bilingüismo estipulado por la Comisión Europea que adquiere el alumnado es bajo si sólo recibe entre un 5 % y 15 % de enseñanza bilingüe durante su aprendizaje, medio, si consta entre el 15 % y 50 % del horario lectivo, y alto con más del 50 %.

Las DNL más conocidas a impartir en las escuelas son las Ciencias Sociales y Ciencias Naturales (*Social and Natural Sciences*), Educación Artística (*Art and Crafts*) y Música (*Music*). Éstas pueden ser impartidas en nuestro país tanto en inglés, como francés, alemán, portugués e incluso italiano. Pero en algunas ocasiones, también las materias de Educación Física (*Physical Education*) y/o Matemáticas (*Mathematics*) se incluyen en la enseñanza bilingüe del estudiante, favoreciendo así la enseñanza de los estudiantes en el aprendizaje de diversas lenguas.

La educación en inglés requiere de una mención especial debido a la gran popularidad que adquiere entre la sociedad. No obstante, la formación del alumnado en lenguas extranjeras, no obtiene los mejores resultados ni los esperados. Un estudio europeo conocido como Estudio Europeo de Competencia Lingüística (EECL), realizado en el año 2012 en el que se sometieron a él 14 países europeos, confirma que aunque España sea uno de los países de la Unión Europea más destacados en cuanto a la introducción de una lengua extranjera en su enseñanza académica, los alumnos y alumnas apenas alcanzan un nivel suficiente lingüísticamente hablando en la adquisición de idiomas.

La enseñanza bilingüe surge como consecuencia de los datos anteriores y como alternativa para que la formación de idiomas en el alumnado de nuestro país se vea mejorada. Para ello, varios son los programas bilingües que se ponen en marcha en las diferentes escuelas, para la obtención de una mejor competencia lingüística entre el alumnado. Esta formación en idiomas se ha convertido en una de las prioridades políticas y de las administraciones educativas. Por ello, los centros de escolaridad concertada y privada en España, sabiendo el valor que adquieren este tipo de enseñanzas entre los alumnos y las familias, han promovido y establecido también este tipo de enseñanza. (Asociación de Enseñanza Bilingüe, 2024)

Que la enseñanza bilingüe sea óptima, depende además de la importancia y reconocimiento que la atribuyen los diferentes gobiernos autonómicos; del compromiso de los centros y familias para desarrollarse, la formación cualificada docente, subvenciones recibidas, recursos utilizados y programas de cualificación. La implantación de esta enseñanza para que sea de calidad en las diferentes comunidades autónomas, precisa de un periodo lento y controlado. En caso de no ser así, se verá condicionada y cuestionados sus beneficios por algunos.

Todos los alumnos y alumnas escolarizados en centros con enseñanza bilingüe en las diversas Comunidades Autónomas españolas pueden recibir esta formación en inglés independientemente de sus características sociales, culturales, económicas y académicas. Sin embargo, debe adaptarse lo más posible a sus necesidades y cualidades, así como también mejorarla de forma global si su calidad se ve entorpecida o perjudicada. Asumir los errores y hacerlos frente es imprescindible para que la enseñanza bilingüe se regenere. Más del 95% de las escuelas en España ofertan la lengua inglesa como materia obligatoria. (Estudio Europeo de Competencia Lingüística, 2012).

## **2.2 Programas Bilingües**

### **2.2.1 El Programa Educativo Bilingüe**

En el año 1996 en España, el programa bilingüe y bicultural conocido como Programa Educativo Bilingüe (PEB) se implantó como origen de cooperación entre la Fundación British Council en el país y el Ministerio de Educación. Actualmente este programa sigue en vigor, y cada vez más en auge, gracias a la colaboración del Ministerio de Educación y Formación Profesional con la Delegación en nuestro país de la Fundación British Council y las diversas Comunidades Autónomas.

Desde sus inicios, este programa se ha distinguido por conseguir la enseñanza innovadora de la lengua inglesa a los estudiantes, con metodologías activas y currículo integrado; incluyendo el español y el inglés británico. Surge como alternativa a la insatisfacción de las familias por la enseñanza de idiomas sin originalidad ni cambio, a aquella tradicional y empleada años atrás. Además, comienza a verse implantado en diversas escuelas desde Educación Infantil hasta el alumnado de 4º ESO, por centros repartidos por toda España y las Ciudades Autónomas de Ceuta y Melilla.

El objetivo principal del PEB es que los estudiantes adquieran algunas competencias como la lingüística; dotada de recursos verbales y no verbales e identificación de errores y corregirlos, así como también la sociolingüística. Además, es muy importante que los estudiantes aprendan a defenderse y manejarse con mayor facilidad en las diferentes culturas y localizaciones europeas.

En el Programa Educativo Bilingüe (PEB) se usan de manera global diversos métodos y recursos como Realia y proyectos, para formar al alumnado con calidad en competencias como la lectoescritura y el desarrollo de diversas destrezas lingüísticas, científicas y culturales, a través del uso de las lenguas inglesa y española. Por ello, durante los seis años que los alumnos están escolarizados en Educación Primaria estudian las materias de Ciencias Naturales (*Natural Sciences*), Ciencias Sociales (*Social Sciences*), “*Literacy*” y Arte (*Art*).

### 2.2.2 Programa AICLE/CLIL

El programa *Content and Language Integrated Learning* (CLIL), también conocido en España como Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras (AICLE), es uno de los más utilizados en Europa para la enseñanza bilingüe.

El programa CLIL fue establecido en Europa en el año 1994, debido a que se requería de varios aspectos para mejorar la enseñanza de idiomas en el alumnado. Entre sus objetivos se encontraban la necesidad de implantar más horas de formación en idiomas en las escuelas, una mejora en las competencias lingüística y comunicativa a adquirir por el alumnado, métodos de enseñanza de mayor eficacia y finalmente, el acercamiento de los alumnos al uso de *realia* en las aulas, para incrementar su motivación y reducir el filtro afectivo durante el proceso de enseñanza y aprendizaje.

El acrónimo AICLE/CLIL se define según Do Coyle en el año 2009, en una entrevista que se realiza en la Universidad de Aberdeen, como “el modelo de enseñanza de una materia a través de otra lengua, sin ser necesariamente una asignatura; sino también temas, principios y otros aspectos, con el objetivo de utilizar la lengua para aprender y aprender a utilizar la lengua, para así desarrollar conceptos”. En otras palabras, el programa CLIL se especifica como la perspectiva educativa que reúne dos elementos diversos, siendo éstos la enseñanza y adquisición de contenidos y lengua mediante el uso de dicha lengua.

El proceso de enseñanza y aprendizaje de CLIL se caracteriza por dar la misma importancia a la adquisición de contenidos que al aprendizaje de la lengua. Se puede en algunos casos profundizar más en un aspecto que en otro, pero comúnmente a ambos se les da el mismo valor. Este programa europeo no hace distinciones entre lengua y planes de estudio curriculares de las diversas materias, sino que las fusiona para que el aprendizaje de los alumnos y alumnas sea efectivo y motivacional. Los estudiantes podrán establecer conexiones entre contenidos de diversas materias e idioma en el que se desarrollen, favoreciendo su aprendizaje. Con ello, se pretende que dominen tanto las ideas relevantes de cada disciplina no lingüística, como aquellas del idioma en las que se enseñan.

En cuanto a la forma de educar, el programa CLIL consiste en exponer a los estudiantes en constante comunicación y en diversas situaciones, usando la lengua extranjera en la que están aprendiendo los contenidos de la materia no lingüística. Éstos podrán adquirir así, el idioma en el que se enseñan los diversos conceptos de forma óptima.

AICLE puede integrar distintas perspectivas metodológicas (Sanz-Trigueros et al., 2020), y permite al alumnado la adquisición y relación de aspectos y temas, mientras éstos desarrollan las principales habilidades del lenguaje; hablar, escuchar, leer y escribir. Se identifica porque los alumnos desarrollan competencias mediante “un trabajo flexible, dinámico, basado en experiencias de aprendizaje, que además ampliaba el rango de alumnos que adquirirían los objetivos”. (Cano, 2013, p. 65).

Marsh (1994) proclamó que en este programa CLIL, activo e innovador, tanto el contenido de las diversas materias como la lengua extranjera en los que se enseñan poseen el mismo protagonismo.

El desarrollo y puesta en práctica de CLIL en las diversas Comunidades Autónomas de España es variado. En cada una se sigue un currículo distinto, y los docentes, aunque posean sus propios métodos de enseñanza, deben adaptarse. Pero no sólo a él, sino también a la sociedad, ubicación del centro escolar en el que se desarrolle, al alumnado, y otros aspectos relevantes que no deberían pasar a un segundo plano, como son la coordinación docente, reglas estipuladas por el equipo directivo y el proyecto de centro.

Este programa no sólo es un mero transmisor de conocimientos de las disciplinas no lingüísticas y aprendizaje de diversos elementos de una lengua extranjera, sino también una transformación y progreso de lo establecido en el currículum, adecuándose siempre al contexto en el que se encuentra la escuela en la que se desarrolla el programa.

Debido al gran interés social y popularidad entre los centros y administraciones educativas que ha generado CLIL, éste se ha implantado como modelo en enseñanza de idiomas en gran parte de los centros con sección bilingüe ubicados en nuestro país.

CLIL se resume como el programa en el que poder alcanzar los principios fundamentales de la lengua extranjera durante el desarrollo de las disciplinas no lingüísticas, así como también conseguir aprender los diversos contenidos de ellas.

El programa AICLE determina que, para conseguir una óptima enseñanza bilingüe entre los estudiantes, se deben de tener en cuenta y desarrollar según Coyle (2006) cuatro pilares fundamentales (4C's), aunque actualmente ya se tienen en cuenta cinco (5 C's):

- Contenido (*Content*): es fundamental en el desarrollo de los alumnos y alumnas. Éstos deben de adquirir diversas aptitudes y competencias a partir de la enseñanza por parte de los docentes de diversos temas y conceptos de una o varias materias. Estas informaciones

serán clave para que los alumnos comprendan y desarrollen su propio conocimiento y pensamiento.

- **Cognición (*Cognition*):** Para que el aprendizaje del alumnado sea de calidad y que la adquisición de conceptos sea efectiva, es necesario que los estudiantes se enfrenten a una serie de retos que les hagan comprender la información recibida. Para ello deben desarrollar habilidades activas y buscar soluciones a problemas, para así hacer frente a estos desafíos mediante el uso de reflexiones, análisis y razonamientos creativos.

El aprendizaje socioconstructivista introducido y defendido por Lev Vygotsky es fundamental para la explicación del programa CLIL. El objetivo principal de esta teoría es que la formación de los estudiantes sea activa, y se tenga siempre en cuenta su experiencia y conocimientos previos (ZDP), mediante la interacción constante entre docente y alumno, ofreciéndole ayuda siempre que lo requiera, y recursos efectivos (andamiaje). Los maestros y maestras deberán de ofrecer el apoyo necesario a sus alumnos para adquirir pensamiento y comprensión efectiva de conocimiento, pero disminuyendo este apoyo a medida que vayan evolucionando.

Se requiere de la utilización de habilidades de pensamiento de orden superior (*Higher Order Thinking Skills*) como la creatividad, evaluación y análisis, para que el alumnado pueda alcanzar un alto grado de interpretación y comprensión de datos.

Los estudiantes deben de desarrollar su propio aprendizaje y ser conscientes de él, a través de la información recibida por medio de los métodos innovadores y activos docentes, pero también con su ayuda para hacer frente a determinados conflictos.

- **Comunicación (*Communication*):** El programa CLIL permite que con el apoyo docente visual correspondiente, pero también otros y a lo largo de su etapa como estudiante, el alumnado pueda desarrollar la lengua extranjera de manera compleja y a partir de las habilidades lingüísticas. En aquellos beneficiados por recibir este programa, su habla en lengua extranjera es bastante fluida y de calidad, ya que se utiliza constantemente en el aula. La presencia de un contexto activo, cercano e interactivo, fomenta el desarrollo de diversas destrezas lingüísticas entre los estudiantes. Para que los estudiantes adquieran destrezas lingüísticas de calidad y favorecedoras en su aprendizaje se tienen en cuenta tres aspectos: el lenguaje del aprendizaje (*language of learning*), que consiste en el estudio de aspectos básicos del lenguaje como palabras clave, o construcción básica de oraciones; la lengua para aprender (*language for learning*), que se basa en la adquisición del idioma extranjero para desarrollar diversas destrezas cognitivas presentes en la Taxonomía de Bloom (sistema en el que se encuentran organizados de menor a mayor los

niveles de pensamiento a conseguir por los alumnos); y, por último, la lengua a través del aprendizaje (*language through learning*), que se refiere al uso de la lengua por parte de los estudiantes y el pensamiento activo para aprender nuevos aspectos de la lengua extranjera.

- Cultura (*Culture*): los aspectos interculturales y saber interpretar lo que nos rodea es básico en la formación del alumnado, por lo que conocer aspectos de otras culturas y contextos es muy enriquecedor para su formación y para el desarrollo de una dimensión intercultural (Byram et al., 2002).

Y una última:

- Competencia (*Competence*): El alumnado requiere de la adquisición de una serie de *competencias clave* durante su escolarización, siendo éstas: la competencia en comunicación lingüística, la plurilingüe, ciudadana, emprendedora, STEM, la competencia digital, en conciencia y expresiones culturales, y por último, la competencia personal, social y de aprender a aprender, pero también, varias *competencias específicas* propias de cada área curricular, en este caso, de cada disciplina no lingüística impartida en lengua extranjera.

Para que el programa AICLE se desarrolle adecuadamente, y alcance la efectividad que se pretende, es necesaria la presencia de docentes cualificados y con formación constante. Los maestros especialistas de la enseñanza en lenguas extranjeras, deben y tienen que poseer un alto nivel de inglés, ya que el grado de competencia en lengua extranjera del docente va a ser aquel que se les va a trasladar a los estudiantes. Éstos no adquirirán una competencia lingüística efectiva y de calidad si no la reciben así por parte de los maestros.

También, además de requerirse de gran apoyo social y de las administraciones educativas, es indispensable la colaboración y cooperación docente, para la presencia eficaz de la enseñanza bilingüe en las escuelas y la adquisición de competencias por parte de los diversos alumnos y alumnas en los distintos colegios.

Los docentes que implementan CLIL tienen la responsabilidad de poseer un nivel de entre B2 plus y C1 en la lengua extranjera a enseñar, así como también de utilizar metodologías activas, innovadoras e inclusivas en la formación de los alumnos y alumnas en el aula. Saber un idioma, no le otorga validez a ninguna persona para enseñarlo. Aquellos comprometidos con la enseñanza de calidad y eficiente, deben disponer de capacidad y formación suficiente para ello. Tener en cuenta la investigación, innovación y educación en la enseñanza, especialmente en la de lenguas extranjeras, será clave para que la formación y aprendizaje del alumnado sea exitosa.

## **2.3 Ciencias Sociales como disciplina no lingüística**

A las Ciencias Sociales no se las suele valorar como se debería socialmente, ya que se las suele asociar únicamente con la historia, sin embargo, éstas engloban mucho más. Nos las enseñan desde muy pequeños sin ser conscientes de ellas, y nos rodean constantemente. Además, son fundamentales en el desarrollo del alumnado, ya que les ayudan a crecer y evolucionar individualmente como persona y convivir en sociedad.

Enseñar Ciencias Sociales no es fácil, y es que desde que los estudiantes son muy pequeños, hay que intentar que adquieran conocimientos usando la reflexión y actividades prácticas sobre el contexto social y realidad en la que viven; teniendo en cuenta aspectos étnicos, culturales y lingüísticos fundamentalmente. Por ello, tanto los futuros docentes como los que ya lo son debemos de “ampliar los horizontes culturales de los alumnos y alumnas” (Barbero, 2021, p. 132), ofreciéndoles conceptos clave para analizar la realidad social del pasado y presente, para que así ellos construyan y vayan ampliando sus conocimientos sociales.

En la escuela hay incluso una materia que se denomina así, y que se encarga de que los alumnos aprendan conceptos clave, teniendo como guía común un currículum estatal y por Comunidades Autónomas uno autonómico que hay que seguir. Hay quienes incluso estas ciencias las aprenden en una lengua extranjera en los diversos centros con sección bilingüe. La materia de Ciencias Sociales es una de las más solicitadas para desarrollarse en otra lengua que no es la materna en estos programas de enseñanza bilingüe.

Para que las Ciencias Sociales sean una de las DNL más comunes en las escuelas y se pueda desarrollar su enseñanza de esta manera, el centro escolar que promueve la presencia de una enseñanza bilingüe en su proyecto educativo, requiere de la impartición de varias materias en otro idioma, sin que supere esta opción, el 50% de horario de los estudiantes.

### **2.3.1 Las ciencias sociales como materia curricular**

Según 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, las Ciencias Sociales son clave para el desarrollo de uno mismo ya que “se orientan al estudio de las personas en sociedad y al conocimiento de los aspectos geográficos, históricos, económicos y sociológicos sobre los que intervienen como seres sociales”. (p. 48430)

Los alumnos a través de estas ciencias serán capaces de analizar lo que les rodea, mejorarlo y conservarlo. Además, ellas promueven el desarrollo de relaciones afectuosas entre las personas, así como también el cuidado del entorno y compromiso cívico y protección de elementos culturales pasados y presentes. También incita a la puesta en marcha de habilidades sociales de responsabilidad y crítica para vivir en una sociedad con gran diversidad lingüística, cultural y étnica.

El currículo autonómico establece también que estas ciencias ayudan a los estudiantes a conseguir las diversas competencias clave y específicas desarrolladas en este documento, a través de sus contenidos de área y divididos en tres bloques.

Por medio de un primer Bloque A, que recibe el nombre de *Cultura Científica*, los estudiantes serán capaces de valorar diversos aspectos científicos y adquirir habilidades de investigación científica, teniendo como punto de referencia los contextos que los rodean en cada momento, considerándose muy importante la presencia de una visión igualitaria entre las personas en sociedad y desarrollo de varias tareas.

El Bloque B de contenidos que promueve la adquisición de competencias en *Tecnología y digitalización*, considera que el alumnado debe adquirir formación suficiente como para diseñar y crear productos digitales seguros que favorezcan la cooperación entre compañeros y determinadas necesidades individuales y específicas.

Por último, el Bloque C relacionado con las *Sociedades y territorios* tiene como objetivo que los niños desarrollen conocimientos relacionados con la sociedad en la actualidad, su evolución, organización y funcionamiento, así como también aprender información relevante acerca de diversos aspectos culturales históricos y artísticos, y ser capaces de ofrecer una opinión crítica e interpretación de ellos, haciendo uso del pensamiento individual. Otro matiz a destacar en este bloque, es que el alumnado debe incrementar notablemente su conocimiento acerca de la importancia que supone entender las características sobre el desarrollo sostenible y conciencia ecosocial, y ser capaz de llevar a cabo actividades que lo pongan en práctica.

Varias son las competencias específicas del área de Ciencias Sociales a alcanzar por el alumnado durante su escolarización primaria, y a través de la adquisición de contenidos. Entre ellas, y de manera resumida, en la página 48444 del Decreto, se encuentran:

- Competencia específica 1: Utilizar dispositivos digitales de forma segura y responsable, para buscar información, comunicarse y trabajar individualmente, en equipo y en red, para crear contenido digital sobre las sociedades y los territorios.
- Competencia específica 2: Plantear y dar respuesta a cuestiones científicas sociales y culturales sencillas sobre las sociedades y los territorios, utilizando diferentes herramientas.
- Competencia específica 3: Identificar las características de los elementos del medio social y cultural para así analizarlos, y reconocer el valor del patrimonio cultural, y emprender acciones para su uso responsable.
- Competencia específica 4: Identificar las causas y consecuencias de la intervención humana en el entorno, para así afrontar problemas y buscar soluciones individualmente y cooperativamente, defendiendo y practicando estilos de vida sostenibles del planeta.
- Competencia específica 5: Observar, comprender e interpretar continuidades y cambios del medio social y cultural, analizando diversas situaciones y valorando las relaciones entre diferentes elementos, manifestando responsabilidad social frente a retos futuros.
- Competencia específica 6: Reconocer la diversidad y la igualdad de género, mostrando respeto por otras culturas, para contribuir al bienestar individual y colectivo de una sociedad en continua transformación y al logro de los valores de la integración europea.
- Competencia específica 7: Participar en el entorno y sociedad eficaz y constructivamente desde el respeto, derechos humanos e infancia, y los principios y valores de la Constitución española y la Unión Europea, valorando la función del Estado; generar interacciones respetuosas y resolver conflictos pacíficamente.

### **2.3.2 Métodos y recursos**

Para que la enseñanza de las Ciencias Sociales sea eficiente y de calidad se requiere de la utilización por parte de los maestros de diversos métodos activos e innovadores de enseñanza. Para ello, Sanz-Trigueros et al. (2020) mencionan diversas perspectivas metodológicas a tener en cuenta para la enseñanza bilingüe. Entre éstas se recogen:

- Teorías de la adquisición: El alumnado automatiza la adquisición de diversos aspectos de la lengua extranjera mediante la interiorización del conocimiento, y escucha al docente y su repetición frecuente de la información.
- Métodos funcionales/interaccionistas de la Lengua: hablan de la importancia del uso de la lengua para que podamos comunicarnos en diversos contextos. Debemos adaptar el lenguaje y expresión a los individuos, pero también a la situación en la que nos encontremos.
- Estrategias de aprendizaje: son un conjunto de planes y técnicas eficaces, para el aprendizaje y utilización de un idioma extranjero de manera consciente. Estas estrategias se dividen en dos: directas e indirectas. Las primeras, necesitan de procesos mentales para su desarrollo, sin embargo, las estrategias indirectas, se caracterizan por ser afectivas, metacognitivas y sociales.
- Aprendizaje colaborativo: la cooperación entre compañeros es de vital importancia en la formación del alumno. La toma de decisiones de manera común, el intercambio de opiniones entre iguales y el trabajo en grupo y/o por parejas, fomenta la presencia de un clima de respeto y ayuda en el aula.
- Enfoque por tareas (*Task Based Approach*): consiste en ir desarrollando diversas y pequeñas tareas para finalmente realizar una final y con más peso evaluativo. El dinamismo y cooperación entre estudiantes es un punto aquí destacable. El uso de la lengua extranjera en las diversas situaciones de comunicación entre compañeros y profesor para realizar una tarea final favorece el aprendizaje de ella.

Otro tipo de metodologías eficientes en la enseñanza bilingüe de las Ciencias Sociales pueden ser:

- Método lúdico-interactivo basado en proyectos: poder aprender fuera de los límites del aula genera un aprendizaje significativo y permite la correcta transferencia de información, así como la interpretación efectiva de acontecimientos. La inducción y el trabajo de campo juegan también un importante papel para comprender el entorno social.
- Respuesta Física Total (*Total Physical Response*): se le da mucha importancia a la comprensión oral a través de la acción y actividad física del alumnado. Este método no se centra en los posibles errores comunicativos en la lengua extranjera que pueden llegar a tener los alumnos, además, el profesorado no los corrige (Salazar, 2021).

Es fundamental que los recursos que se vayan a emplear en el aula ayuden en la adquisición del lenguaje y contenido de los estudiantes, así como también a enfrentarse a sus dificultades. Las herramientas a usar durante el proceso de enseñanza bilingüe de las Ciencias Sociales, complementan a la metodología usada por el docente. Aquellos que requieran de metodología activa en su enseñanza promoverán el uso de recursos innovadores y de calidad:

- Actualmente, y cada vez más, se usan elementos digitales para que el proceso de enseñanza y aprendizaje de los alumnos sea favorecedor. El uso de las TIC y recursos web son fundamentales para fomentar la investigación y curiosidad del alumnado en las aulas. Son cada vez más los centros que disponen de pantalla y ordenador en sus cursos, para acompañar el proceso de enseñanza y aprendizaje. Hacer uso de diversos blogs, vídeos, documentos, apps como Google Maps y Google Earth, entre otros elementos, completan y hacen más activa la formación del alumnado (Rivero, 2015).
- Los juegos son siempre una muy buena opción para llevar al aula. A través de ellos, el alumnado adquiere conocimientos de forma activa e innovadora, pero también divertida. Los juegos de habilidad mental se usan como opción para repasar y memorizar contenidos de las Ciencias Sociales, sin embargo, los didácticos son los más favorecedores para el aprendizaje de conceptos en los alumnos, debido a que se originan para la enseñanza y durante su proceso. Éstos sirven para relacionar conceptos y resolver problemas, así como también para localizar lugares.
- El uso de materiales como “realia” en las aulas en las que se imparten las diversas disciplinas no lingüísticas, especialmente en Ciencias Sociales, son fundamentales; ayudan al alumnado a acercarse a contextos reales y a diversas culturas, abriendo su campo de conocimiento.
- El uso de elementos cartográficos ayudarán a los estudiantes a entender de una mejor manera cómo están divididos y se organizan los diversos territorios en nuestro planeta y país. Las líneas de tiempo también fomentarán de manera esquemática, el aprendizaje de los diversos acontecimientos históricos que han ido sucediendo en el pasado.
- Las lecturas e imágenes interesantes y representativas geográficas e históricas también serán de ayuda para acercar al alumnado a la cultura y sociedad, entre otros aspectos. Leer y analizar un documento fomenta el aprendizaje de datos relevantes. Además, las imágenes sirven de ayuda visual para entenderlo.

- Hacer uso del cine como recurso es muy eficiente para la adquisición de conceptos por parte del alumnado. Los estudiantes podrán ver y entender de una mejor manera, la forma en que se desarrolló en el pasado un determinado momento histórico o geográfico, a través de las imágenes y movimientos de los diversos actores y actrices. Los recursos audiovisuales nos ayudan a comprender lo que nos rodea, así como también representar contextos reales con alto grado de autenticidad, pero también ficticios reflejando datos y detalles importantes (Bermúdez, 2008).
- Poner en práctica el *role play* y/o dramatización en el aula de Ciencias Sociales es prácticamente imprescindible. Que los alumnos puedan representar ellos mismos, mediante el seguimiento de diversas pautas, un determinado acontecimiento real o hipotético les ofrece un montón de posibilidades de aprendizaje, así como también el desarrollo de valores como la empatía, tolerancia, responsabilidad y cooperación. Son los estudiantes los que se ponen en la piel de esa situación, permitiendo así un mejor entendimiento de las características, causas y consecuencias de un determinado momento (Ramos et al., 2018).

### **3. PROPUESTA DIDÁCTICA**

#### **3.1 Contexto del centro escolar**

El centro escolar en el que he desarrollado mi propuesta de intervención, se ubica en el municipio de Valladolid a las afueras de la capital. Su localización lejos del centro permite disponer de diversos espacios abiertos y largas zonas verdes, usadas durante varias ocasiones para enseñar al alumnado en distintos aspectos y materias.

La ubicación de la escuela permite que la formen alumnos y alumnas procedentes de diversos pueblos de alrededor, pero también residentes en la capital. Además, en lo que respecta a la diversidad cultural y socioeconómica de las familias que deciden llevar a sus hijos a esta escuela, es cada vez más variada y amplia.

Este centro está dotado de amplias instalaciones y edificios que favorecen y optimizan el proceso de enseñanza y aprendizaje de los alumnos. Además, actualmente es de línea 2, y cada clase se compone aproximadamente de entre 22 y 25 estudiantes.

Las clases en la etapa de Educación Primaria comienzan todos los días, de lunes a viernes, a las 9:05, y finalizan a las 14:20. Sin embargo, los servicios de Madrugadores, Continuadores o Servicio de Ampliación, y/o Programa de Comedor, hacen posible su ampliación. Otras de las prestaciones más utilizadas por los alumnos es la del transporte escolar y la tienda online.

Diversas son también las actividades extraescolares gratuitas o no ofrecidas por el centro para que los niños y niñas puedan disfrutar de un tiempo de diversión y deporte por las tardes.

#### **3.2 Justificación de la propuesta**

La propuesta de intervención planificada recibe el nombre de “A place to live”. Con ella se pretende que el alumnado de 2º de educación primaria, adquiera diversos conceptos nuevos de la DNL de Ciencias Sociales, de manera motivante, innovadora y divertida.

Para ello, se ponen en marcha actividades favorecedoras de diversas estrategias activas de enseñanza y aprendizaje, aunque siempre teniendo en cuenta lo establecido en el currículo de la comunidad autónoma de Castilla y León. A través del movimiento, actividades en las que se fomenta la gamificación y tareas colaborativas principalmente, se procura que los alumnos y alumnas alcancen las competencias clave y específicas, así como el aprendizaje de los diversos contenidos y conceptos.

### **3.3 Características y aspectos metodológicos de la propuesta**

#### **3.3.1 Características y marco legal**

La propuesta didáctica planificada, y posteriormente puesta en práctica, se desarrolla en el curso de 2º de Educación Primaria del centro escolar, en un total de 10 sesiones. Es durante las clases destinadas a la enseñanza de contenidos de la materia de Ciencias sociales como DNL cuando tiene lugar su intervención.

El espacio en el que sucede el proceso de enseñanza y aprendizaje, lo conforman un total de 44 alumnos, en los que uno de ellos requiere de enseñanza individualizada, al ser Alumno con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo. Los estudiantes tanto del grupo de 2ºA como de 2ºB y cada uno teniendo un total de 22 alumnos; reciben las explicaciones y desarrollan las diversas actividades propuestas a la vez. Unas mamparas de cristal que separan ambas clases, al ser corredizas se guardan, y el lugar en el que se encuentran ambas clases queda completamente unido, permitiendo al docente poner en marcha su enseñanza a ambos grupos de manera conjunta.

Esta propuesta didáctica tiene lugar en un periodo de 10 sesiones, en las que cada una tiene una duración de 55 minutos. Los estudiantes reciben la propuesta didáctica planteada durante 4 horas semanales, de martes a viernes; por lo que se desarrolla en un periodo de aproximadamente 3 semanas. Las actividades que forman la propuesta didáctica son 22, distribuidas a lo largo de las diversas sesiones destinadas a la enseñanza bilingüe de Ciencias Sociales. Sus duraciones están ajustadas a los tiempos de cada sesión, teniendo siempre en cuenta el intervalo que necesita cada una, y atendiendo a los diversos ritmos de aprendizaje del alumnado en el aula.

Varias de las actividades creadas para la propuesta didáctica se desarrollan en el aula habitual destinada a la enseñanza bilingüe de las Ciencias Sociales, y con el alumnado sentado, sin embargo, hay otras que se llevan a cabo en otros contextos y con el alumnado en movimiento. Además, priman los elementos visuales y gestos en todas ellas, para que los estudiantes puedan comprender y entender de la mejor manera los contenidos y conceptos transmitidos.

El alumnado aprenderá principalmente a través de las explicaciones y de las actividades la manera en la que se conforman los diferentes municipios, a través de qué localidades, así como sus cualidades y diferencias, y la manera en la que se organizan y distribuyen. Pero también, las funciones que adoptan los diversos profesionales responsables de los servicios públicos de cada territorio y quiénes son, y los derechos y deberes de los que disponen todos los ciudadanos en sociedad.

En este orden de cosas, cabe señalar que el marco legal en el que se inscribe la propuesta didáctica corresponde a:

- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (BOE núm. 340)
- Real Decreto 157/2022, de 1 de marzo, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria (BOE núm. 52)
- 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. (BOCYL núm 190)

### 3.2.2 Metodología empleada

Se utilizan varios métodos de enseñanza en la propuesta didáctica desarrollada. La metodología empleada permitirá al alumnado adquirir los contenidos de la DNL de las Ciencias Sociales, pero también poder desarrollar y alcanzar diversas competencias. Entre las perspectivas metodológicas empleadas, se encuentran algunas de las contempladas en Sanz-Trigueros et al. (2020), a saber:

El Enfoque por Tareas (*Task Based Approach*) engloba toda la propuesta, debido a que es aquel basado en el desarrollo de diversas actividades para finalmente realizar una tarea final que permite utilizar y plasmar todos los contenidos aprendidos previamente, y con mayor peso evaluativo. Sin embargo, también se utilizan otras perspectivas metodológicas como las *teorías de la adquisición*; ya que se requiere de mucha repetición de conceptos mediante puestas en común y repasos de conceptos, utilizando diversos recursos fundamentalmente visuales para que el alumnado pueda adquirir los diversos contenidos, y los *métodos funcionales/interaccionistas de la lengua*; debido a que el lenguaje y expresión (uso de gestos) utilizado para comunicarse con los estudiantes, debe adaptarse a sus capacidades y niveles de comprensión en diversos contextos. Además, también están presentes en diversas actividades las *estrategias de aprendizaje* directas e indirectas, y el *aprendizaje colaborativo*, donde se fomenta la cooperación entre el alumnado y la puesta en común de opiniones entre iguales.

Otros métodos de enseñanza como la Respuesta Física Total (*Total Physical Response*) y el método lúdico-interactivo, también están presentes en la propuesta didáctica y a través del

desarrollo de diversas actividades. Los alumnos requieren del movimiento en varias tareas y contextos, para comprender conceptos y aprender contenidos.

El Enfoque Comunicativo (*Communicative approach*) considerado desde comienzos de los años setenta como uno de los modelos teóricos más eficaces para enseñar inglés, también está presente en la propuesta didáctica. El objetivo principal de este enfoque metodológico de enseñanza, se basa en que el aprendizaje de la lengua extranjera no tenga como principal fin la adquisición de las formas lingüísticas ni gramaticales del idioma, sino la comunicación entre individuos e iguales, en diversos contextos sociales.

Las sesiones de la propuesta didáctica se organizan de la siguiente manera:

- Actividades introductorias (*warm up activities*): Son aquellas tareas planteadas al comienzo de algunas de las sesiones de la unidad didáctica, para poner en contexto a los alumnos sobre los conceptos a explicar y aprender posteriormente. Tanto puestas en común como lluvias de ideas son las actividades propuestas para llevar a cabo este tipo de actividades.
- Actividades de refuerzo (*Reinforcement activities*): Un muy alto porcentaje de las actividades que componen la propuesta didáctica son de este tipo. Fundamentalmente todas ellas consisten en la explicación de nuevas informaciones, o incluso la puesta en práctica de éstas, y de diversas maneras. Actividades en las que se fomenta principalmente la cooperación entre compañeros, creatividad e imaginación, movimiento de los estudiantes y autonomía personal, forman parte de este grupo.
- Actividad final (*final task*): Una actividad final creada para desarrollarse en la última sesión de la unidad didáctica, es la diseñada para que los alumnos puedan poner en práctica todos los conocimientos adquiridos. Esta tarea se realiza de forma grupal en la última sesión de la propuesta.

### **3.4 Aspectos a tener en cuenta durante la propuesta**

#### **3.4.1 Elementos curriculares**

La propuesta didáctica “A place to live” se incluye principalmente dentro del Bloque C de contenidos, en el que se hace referencia a las diversas sociedades y territorios que componen el lugar en el que vivimos.

El alumnado deberá ser capaz al finalizar la unidad didáctica, de diferenciar a través de sus cualidades y características las diversas ciudades y pueblos que puede haber en un territorio, además de conocer las definiciones de municipio y localidad, y saber diferenciarlos. También, deberán aprender los profesionales responsables de los diversos servicios públicos de un lugar y las funciones que adoptan, así como quién gobierna y los diferentes derechos y deberes que tenemos los ciudadanos.

Teniendo en cuenta que esta unidad se desarrolla en 2º de Educación Primaria se han creado las diversas actividades que la componen, atendiendo a los diversos ritmos de aprendizaje de los alumnos y sus características. También se han adaptado algunas con mayor complejidad lectoescritora, al alumno ACNEE. Sin embargo, todas ellas se han diseñado atendiendo a lo que estipula el currículo.

Los estudiantes deben haber adquirido una serie de objetivos de etapa al finalizar su escolarización en Educación Primaria, por lo que con esta propuesta didáctica se pretende que vayan alcanzado algunos de los dictaminados en el Real Decreto 157/2022, de 1 de marzo, pero también algunos del Decreto 38/2022:

**a)** Conocer y valorar los aspectos básicos de la cultura, tradiciones y valores de la sociedad de Castilla y León.

**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.

Entre las competencias clave a desarrollar por el alumnado con esta propuesta, y citadas en el Decreto 38/2022, se encuentran:

- Competencia en comunicación lingüística
- Competencia plurilingüe
- Competencia matemática y competencia en ciencia, tecnología e ingeniería

- Competencia personal, social y aprender a aprender
- Competencia emprendedora
- Competencia ciudadana

Por último, las competencias específicas también localizadas en el Decreto 38/2022 y que deben ser adquiridas por los estudiantes son:

- Competencia específica 2, referida al planteamiento y desarrollo de respuestas 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.
- Competencia específica 3, referida a la identificación de las características de los diferentes elementos o sistemas del medio social y cultural, analizando su organización y propiedades y estableciendo relaciones entre los mismos, compartiendo e intercambiando la información obtenida, para reconocer el valor del patrimonio cultural, conservarlo, mejorarlo, y emprender acciones para su uso responsable y contribuir a una cultura para la sostenibilidad.
- Competencia específica 4, basada en la identificación las causas y consecuencias de la intervención humana en el entorno, desde los puntos de vista social, económico, cultural y tecnológico, para 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.
- Competencia específica 7, con el objetivo de participar en el entorno y la vida social de forma eficaz y constructiva desde el respeto a los valores democráticos, los derechos humanos y de la infancia y los principios y valores de la Constitución española y la Unión Europea, valorando la función del Estado y sus instituciones en el mantenimiento de la paz y la seguridad integral ciudadana, para generar interacciones respetuosas y equitativas y promover la resolución pacífica y dialogada de los conflictos.

Atendiendo a los diversos criterios de evaluación encontrados en el currículo, los estudiantes deberán desarrollarlos para alcanzar las diversas competencias específicas. Los criterios de evaluación seleccionados son:

- Competencia específica 2

2.1 Mostrar curiosidad por objetos, hechos y fenómenos cercanos del medio social y cultural, formulando preguntas y realizando predicciones sencillas.

2.3 Proponer respuestas a preguntas sencillas planteadas sobre las sociedades y los territorios, comparando de forma guiada los resultados obtenidos con las predicciones realizadas.

- Competencia específica 3

3.1 Reconocer las características, la organización y las propiedades de los elementos del medio social y cultural a través de la indagación y utilizando las herramientas y procesos adecuados.

3.2 Reconocer conexiones sencillas y directas entre diferentes elementos del medio social y cultural por medio de la observación, la manipulación y la experimentación.

- Competencia específica 4

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 y recursos del medio social, económico, cultural y tecnológico, y contribuyendo a una conciencia individual o colectiva.

- Competencia específica 7

7.2 Identificar instituciones cercanas, señalando y valorando las funciones que realizan en pro de una buena convivencia.

7.3 Conocer e interiorizar normas básicas para la convivencia en el uso de los espacios públicos, especialmente como peatones o como usuarios de los medios de locomoción, tomando conciencia de la importancia de la movilidad segura, saludable y sostenible tanto para las personas como para el planeta.

### **3.4.2 Evaluación**

Para la evaluación de los alumnos y observar si han adquirido las competencias anteriores se hará uso de una evaluación formativa, ya que se requerirá de un proceso de enseñanza y aprendizaje que debe mejorar continuamente, pero también sumativa; debido a que se valorarán las competencias y objetivos que han alcanzado los estudiantes individualmente al final de su desarrollo.

Se requieren de diversos instrumentos de evaluación e ítems para evaluar a los estudiantes en cada actividad. El peso evaluativo de la actividad final será mayor que el de aquellas de evaluación continua.

- A lo largo de las actividades que componen la propuesta didáctica se tienen en cuenta aspectos observados de cada alumno y en cada sesión, para posteriormente tener una reflexión individual de ellos, pero también global del proceso de enseñanza. Matices de actitud como la participación, la atención y comprensión, serán muy importantes para obtener aquí una calificación de cada alumno y alumna, sin embargo también el cuaderno de trabajo de cada escolar se tiene muy en cuenta. Una lista de control con varios ítems se usará como instrumento de evaluación general de las tareas. Una escala del 1 al 5 es la que forma esta lista de control; donde el número 1 representa el mínimo, y el 5 el máximo. Todo el conjunto de estas actividades tendrá un peso evaluativo del 60 %, en la nota final de cada estudiante.
- La actividad grupal y final con un peso evaluativo del 40 % se evaluará a través de una rúbrica. En ella se tendrán como ítems las diferentes competencias específicas a alcanzar por cada uno de los estudiantes, pero también los indicadores de logro obtenidos de cada una de dichas competencias. La rúbrica está formada por una escala del 1 al 4, con el 1 como representante del mínimo alcance, y el 4 como el máximo. Este instrumento de evaluación es común para todos, sin embargo se tendrán en cuenta las características individuales durante su uso.

### **3.5. Desarrollo de la propuesta**

#### **3.5.1. Las sesiones: descripción de actividades**

##### *Primera sesión*

Para poner en marcha la propuesta didáctica y comenzar a aprender nuevos contenidos a través de un nuevo tema en la materia de Ciencias Sociales, se les pide a los alumnos de 2º de Educación Primaria que saquen sus libros de texto y los abran por las páginas correspondientes a la portada del tema. Acto seguido, se les indica que lean el título ahí escrito: “*A place to live*”, con letras grandes y en negrita. En ese momento, comienza la primera actividad de tipo introductoria (*warm up activity*).

Esta tarea tendrá como objetivo poner a los estudiantes en el contexto del tema. Preguntarles qué les sugiere el título que acaban de leer y extraer las dos palabras clave que lo forman, nos permite a los alumnos y docentes desarrollar una lluvia de ideas sobre en qué lugares podemos vivir y crecer las personas, sus características, y los elementos que podemos encontrar en ellos. Además, con la ayuda de un mapa de España (*anexo 1*) en el que es posible despegar sus Comunidades

Autónomas, para así ver las provincias que debajo de ellas se esconden y las forman, los niños y niñas mediante este recurso visual, asemejan los territorios mencionados anteriormente con uno más grande que los incluye todos. Se aprovecha también esta actividad para mencionar muy por encima las diferencias entre ciudad y pueblo, ya que los alumnos previamente citan los territorios en los que viven.

En la segunda actividad de la sesión y que se desarrolla en 10 minutos, varios alumnos de diversas alturas y elegidos a conciencia, se levantan y se desplazan al frente de la clase. Ahí los maestros les damos a cada uno, unas tarjetas colgadas de un trozo de lana (*anexo 2*) y que tienen que llevar a modo de collar alrededor del cuello. En éstas, están escritos diversos lugares junto con un dibujo que los representa, por lo que los alumnos tras su observación, deciden cuál es el lugar más grande que engloba al resto, el segundo mayor que incluye los demás, el tercero...y así sucesivamente hasta el último. Los estudiantes con las tarjetas se organizan de mayor a menor altura, aunque sin saber esta información hasta el final.

De forma muy visual, los estudiantes ven de manera más general y con la inclusión de más elementos, qué lugares se encuentran incluidos en qué otros hasta llegar al más pequeño. Hacer partícipe al alumnado de las explicaciones, evitando densas transmisiones de información por los docentes, fomenta la adquisición de la lengua extranjera y el aprendizaje de conceptos.

En esta actividad también se incluyen, en los últimos minutos antes de concluirse, tres tarjetas más de las mismas características que las anteriores, pero esta vez sin que se encuentren lugares escritos, sino la palabra “*locality*” en dos de ellas, y “*municipality*” en la tercera. Tres niños se levantan y van con el resto al frente del aula, aunque, ya sí, elegidos de manera aleatoria. Una vez juntos, los alumnos con estas tarjetas colgadas del cuello, abrazan cada uno a aquellos dos que tengan a modo de collar y en sus tarjetas representadas lugares que sean localidades (*Laguna de Duero y Aguasal*). Pasa lo mismo con quien tenga en su tarjeta un municipio representado (*Valladolid*). Finalmente, los estudiantes se abrazan entre ellos para así aprender un nuevo concepto: los municipios se forman a través de la unión de varias localidades.

En la tercera y última actividad de la sesión, se usan varios recursos nuevos como *realia* (*anexo 3*), pero también otros; como el mapa de España usado en la primera tarea. Para enseñar al alumnado los diversos aspectos de interés que tienen varios territorios de nuestro país, se usan diferentes tarjetas de distintos colores (*anexo 3*), en las que algunas tienen representados monumentos característicos, otras, bailes populares, y varias más con platos típicos de cada uno. Se clasifican las tarjetas según el lugar en el que se encuentran los aspectos en éstas plasmadas, y también se reflexiona sobre ellas de manera conjunta. Incluso varios alumnos cuentan

experiencias personales que han vivido en los territorios a los que pertenecen los diversos aspectos representados en las tarjetas, y si han tenido la suerte de visitar, comer o bailar en algunos de ellos. Además, se llevan al aula elementos reales usados para bailar algunos de los bailes populares, y se distribuyen por las mesas de los estudiantes para que los puedan ver y manipular.

### *Segunda sesión*

La segunda sesión de la unidad didáctica comienza saludando a los estudiantes, para después realizar un pequeño repaso de lo aprendido en la sesión anterior. Para desarrollar esta actividad de tipo *warm up*, los maestros vamos realizando preguntas útiles y de interés a los alumnos y alumnas, para así ellos reflexionar y responder con diversas informaciones. A los docentes, esta estrategia nos resulta muy favorecedora para valorar el grado de adquisición de manera individual de los contenidos enseñados. El alumnado participa en la dinámica de la clase levantando la mano para responder a las preguntas. Además, para fomentar las teorías de la adquisición, los docentes repetimos en varias ocasiones los datos citados por los estudiantes, y así favorecer su aprendizaje.

Para comenzar la segunda actividad, una de las pizarras en el aula se mueve a un lado para que los alumnos puedan verla bien. De ella cuelgan varios globos hinchados y de dos colores distintos (*anexo 4*), con una palabra dentro de cada uno. Los globos se colocan formando dos líneas horizontales según su color.

Algunos alumnos elegidos al azar se levantan y cogen unas tijeras para explotar los globos que forman la línea de más arriba, pero también leer las palabras que de ellos caen. Seguidamente, se escriben esas palabras en la pizarra para poder después colocarlas, y así formar una oración con información importante del tema que se está aprendiendo. Una vez organizadas las palabras, los alumnos tienen 30 segundos para memorizar y escribir la oración posteriormente en su cuaderno. La misma dinámica se desarrolla con la segunda fila de globos.

Para concluir, se corrigen en gran grupo las dos oraciones anteriores que cada alumno ha escrito en su cuaderno.

Una tercera actividad se introduce en la tercera sesión. Se desarrolla una lluvia de ideas con todas las personas presentes en el aula, acerca de las diferentes cualidades y características que diferencian una ciudad de un pueblo. Las diferencias en muchos de los aspectos son bastante notables, pero en ocasiones es complicado verlas, por lo que el uso de dibujos como recurso visual para explicar este concepto es muy importante y resulta de gran ayuda. Los maestros vamos dando posibles pistas de las diferencias entre un sitio u otro, pero son los estudiantes usando sus conocimientos, quienes terminan de deducir qué elementos son distintos.

Para finalizar y durante los últimos minutos de clase, se le entrega a cada estudiante unos tickets (*anexo 5*) en los que tienen escrito arriba las palabras ciudad (*city*) o pueblo (*town*). Los alumnos en esta actividad y de manera individual, deben dibujar alguna característica propia de ese lugar que les ha tocado, y si pueden, también escribirla. Para ello se darán 5 minutos, ya que los últimos 5 se destinan a que en parejas y con el compañero o compañera que tienen al lado, se digan entre ellos pistas clave y muy sencillas, para adivinar lo que han dibujado y el lugar al que pertenece.

### *Tercera sesión*

La tercera sesión se compone de dos actividades, una primera más teórica y otra mucho más práctica, en la que los alumnos desarrollan su propio criterio y creatividad, entre otros aspectos.

Para comenzar la primera actividad, los maestros colocamos la pantalla de TV que se encuentra en el aula para que todos los estudiantes puedan verla. En ella se proyecta y se deja preparado Google Maps en versión satélite, para posteriormente poder utilizarlo y servir de ayuda para comprender de una mejor manera los conceptos enseñados. Después, los docentes colocados en uno de los extremos del aula, con apoyo de la pizarra blanca, comenzamos a enseñar y explicar cómo se forman las ciudades, en qué se dividen, y qué elementos se pueden encontrar en cada una de esas divisiones.

La pizarra se usa como elemento básico de ayuda para explicar contenidos, ya que se utiliza para realizar esquemas y mapas mentales fundamentalmente, acompañados siempre de dibujos. Esta vez también se hace uso de este objeto, para realizar un diagrama acerca de los pequeños lugares en los que se divide una ciudad y la forman. Nos centramos en los barrios de la ciudad que tenemos más cerca, por lo que se dibujan de forma muy esquemática los barrios que componen Valladolid. También se explica el concepto de barrio, se realiza una puesta en común y se llega entre todos a conclusiones comunes, y mencionamos edificios y elementos que se pueden encontrar en cada uno. Posteriormente, para complementar el aprendizaje, usamos la app Google Maps con Valladolid representado, para que los alumnos vean de manera más real los distintos lugares en los que se divide la ciudad y la forman, y los elementos que se localizan en cada uno de ellos. Tomamos como referencia para investigar varios barrios en los que viven algunos de los alumnos y alumnas presentes en clase, para hacer así que la enseñanza bilingüe de contenidos sea más cercana a ellos.

En la segunda actividad y última de esta sesión, los estudiantes ponen en práctica los conceptos aprendidos en la explicación anterior, de una manera más creativa e imaginativa. Para ello, se les reparte a cada uno dos fichas (*anexo 6*); una de ellas tiene dibujado el posible barrio de una ciudad y con varios objetos, pero sin edificar, y la otra; varios edificios que se pueden encontrar en cada uno de ellos. Los alumnos y alumnas tienen que crear su propio barrio de manera individual, eligiendo según su propio criterio entre 6 y 7 edificios que quieran que aparezcan en él. Después de escogerlos, los estudiantes deben colorearlos y recortarlos, pero también pegarlos en la otra ficha y en los huecos dejados en blanco, para no tapar ningún elemento ubicado en ella. Una vez completado ese paso, y para finalizar la actividad, los estudiantes tienen que colorear la ficha en la que han pegado anteriormente los edificios.

#### *Cuarta sesión*

Un repaso de los contenidos ya aprendidos en sesiones anteriores es la actividad planteada para poner en marcha la cuarta sesión. Una puesta en común de información, siendo ésta ya adquirida por los alumnos previamente y transmitida por los docentes en sesiones anteriores; es también responsable de hacer recordar a los estudiantes determinados conceptos, además de asentarlos.

La primera actividad destinada para la cuarta sesión es de tipo *warm up* y se lleva a cabo en gran grupo. Para recordar contenidos adquiridos días antes sobre el tema actual, los docentes utilizamos recursos usados en sesiones anteriores, como puede ser el mapa de España. Los alumnos asocian la información recibida con elementos visuales, por lo que para recordar varios conceptos, esta estrategia les resulta de gran ayuda.

Durante la puesta en marcha de la lluvia de ideas, los alumnos mencionan palabras clave sobre conceptos aprendidos durante el desarrollo de la propuesta didáctica y en sesiones anteriores. Además, también responden a preguntas planteadas por los docentes, fomentando fundamentalmente aquellas de respuesta abierta, pero también de cerrada en algunas ocasiones. Aquello que se pregunta siempre hace referencia a contenidos de interés que se quieren tratar. Los estudiantes participan en esta dinámica de forma activa, levantando la mano y respondiendo a las cuestiones formuladas. Los datos que se van mencionando, los vamos apuntando los maestros en las pizarras blancas del aula acompañándolos con ilustraciones, para así, posteriormente, relacionar algunos con otros.

Para la enseñanza de un nuevo contenido, se presenta la actividad número dos de la sesión. En ésta, primeramente, se introduce la información a enseñar con una explicación muy sencilla y en

tiempo límite. A continuación, se hace uso del juego de rol (*role play*), con algunos alumnos como actores y actrices, para poner en práctica el concepto. A cada estudiante elegido al azar se le atribuye un personaje. Entre los alumnos elegidos, 4 de ellos hacen de concejales (*councillors*), una niña o niño desempeña el papel de alcalde o alcaldesa (*mayor or mayoress*) de una ciudad o pueblo, dos estudiantes forman un ayuntamiento (*Town Hall*), y tres más de trabajadores públicos (*public workers*). Este juego de rol no tiene preparación de tiempo previa, sino que se va desarrollando sobre la marcha, por ello que los maestros seamos los que orientamos la actividad a medida que se va poniendo en marcha.

En la tercera actividad y última de esta sesión, los estudiantes se organizan en 8 grupos de 5 a 6 personas para realizar su propio juego de roles. La colocación común de los alumnos y alumnas en el aula favorece esta unión, debido a que los grupos están ya prácticamente organizados con el número de niños necesarios. Cada uno de los estudiantes lleva colgado del cuello y en los grupos, una tarjeta (*anexo 7*), en la que está escrito por delante el nombre del personaje que tiene que representar, y tres características propias de él por detrás. Estas cualidades las tienen escritas cada uno en su tarjeta, para así saber cómo tienen que comportarse al desempeñar su papel, y que no se les olvide. En las tarjetas que se reparten entre los estudiantes de forma aleatoria se hallan personajes como el alcalde o alcaldesa, concejales y empleados públicos. Cada grupo dispone de 20 minutos para organizarse y llevar a cabo su dramatización de menos de 2 minutos de duración, que se representan durante los últimos 10 minutos de la sesión.

Los protagonistas de esta actividad son los alumnos, los docentes estamos de apoyo y ayuda en caso de que los grupos la necesiten. Sin embargo, la actividad anterior resulta como una guía para desempeñar ésta.

#### *Quinta sesión*

La quinta sesión se destina a desarrollar un rosco de palabras, también conocido como el juego de Pasapalabra (*anexo 8*). Su objetivo se basa en buscar palabras siguiendo el orden de las letras en el abecedario, a través de pistas.

Antes de comenzar la actividad, los alumnos se organizan en 8 grupos de entre 5 a 6 personas aunque en distinto orden que en la sesión anterior, para que éstos puedan desempeñar su trabajo con otros. Una vez los alumnos están colocados, se le asigna a cada grupo un número, y los maestros les repartimos una pequeña tarjeta amarilla. En ellas está escrito arriba el nombre del grupo al que pertenecen, y 6 líneas verticales justo debajo, representando los puntos con los que inicia el juego cada uno. Esas líneas que funcionan como puntos en el juego, se quitan o añaden,

según los estudiantes mencionen palabras erróneas o correctas durante el desarrollo de la actividad, asociadas a cada letra del abecedario y a la pista necesaria para adivinar la palabra que se anda buscando.

Gran parte de las letras del abecedario están presentes en este rosco de palabras, sin embargo, algunas se han omitido. Cada letra expuesta en el rosco tiene asociadas dos pistas sencillas acerca de la palabra que se busca. Una de ellas se compone de una pequeña definición, y la otra establece si la palabra comienza o contiene esa letra. Las pistas las leemos los docentes en voz alta, y las acompañamos de gestos y explicaciones más sencillas en caso de no entenderse bien la primera vez.

Cada letra es un turno de palabra y una ronda de la actividad, por lo que, comenzando con el grupo 1, las rondas van cambiando hasta el grupo 8, y así sucesivamente. Cada una se compone de 1 minuto, por lo que durante ese tiempo, los alumnos tendrán que debatir en el grupo acerca de la palabra que se está intentando averiguar.

Si las palabras que se están buscando son correctas, el grupo que ha contestado añade una línea a modo de punto en su tarjeta. Si la palabra citada no es la que se está buscando, el grupo se tacha una línea perdiendo así un punto. Sin embargo, cabe la opción de poder “pasar palabra” en cada ronda, en caso de no saber la palabra que se está intentando buscar. Si un grupo decide desarrollar esta opción, el turno de palabra pasa al siguiente grupo, pudiendo así éste tener ventaja y ganar un punto más. Por esta opción, es necesario que todos los grupos piensen en las posibles respuestas cada ronda.

### *Sexta sesión*

La sesión número 6 comienza con una actividad en la que los estudiantes ponen fundamentalmente en práctica el manejo de su memoria, pero también el desarrollo de la lectura y escritura en una lengua extranjera y su nivel de comprensión. De forma lúdica y motivante, el alumnado pone en práctica habilidades lingüísticas que pueden resultar más difíciles de adquirir.

La actividad se pone en marcha cuando se les pide a los alumnos y alumnas que saquen sus cuadernos. Una vez todos ubicados en la página en la que se realizó la segunda actividad de la segunda sesión de la propuesta didáctica, todos los estudiantes ponen debajo el título de esta nueva tarea. “*Run, write and check*” es el nombre dado para ella, y escrito con letras mayúsculas y colores, después y debajo de la fecha.

Los niños y niñas se organizan en 10 grupos de entre 4 y 5 personas para la puesta en marcha de la primera actividad de la sesión. A los grupos, por separado, se les asigna un número hasta el diez debido a la cantidad de grupos que hay. Sus componentes se organizan de tal manera que tres de las personas que componen cada uno sean responsables de moverse por el aula durante el desarrollo de la tarea. Los recursos requeridos para esta actividad, siendo éstos trozos de papel con tres oraciones escritas (*anexo 9*) sobre los contenidos aprendidos previamente, y el número de cada grupo en la parte de arriba, se colocan previamente por distintos elementos y objetos encontrados por el aula.

La actividad dura aproximadamente 25 minutos en total y se compone de tres rondas, debido a que únicamente hay tres oraciones en cada papel. Los niños y niñas seleccionados de cada grupo, y uno en cada ronda, se levantan para memorizar la oración correspondiente a cada una durante 4 minutos, y van lo más rápido posible antes de que se acabe el tiempo, a sus respectivos grupos a dictarla. En el transcurso de ese tiempo, los alumnos pueden volver a su papel asignado, observar, y memorizar la oración tantas veces como les sea necesario. Los componentes de los grupos junto con el responsable, escriben en su cuaderno las oraciones. Además, aquel encargado de dictar a sus compañeros la oración oportuna en cada ronda, debe fijarse en sus detalles para transmitirlos también a los integrantes del grupo.

Esta actividad finaliza corrigiendo las distintas oraciones de forma conjunta, y con el apoyo de las pizarras blancas. Los maestros escribimos ahí aquellas que los estudiantes de manera voluntaria leen. En caso de tener algún fallo, los estudiantes corrigen de manera individual y con color rojo los errores que tienen sus oraciones. Una vez acabada la corrección de cada una, los estudiantes se escriben un *tick* azul, como símbolo que representa corrección y revisión.

La segunda actividad que compone la sexta sesión se desarrolla durante el tiempo restante. Además, no se lleva a cabo en el aula habitual, sino en aquella bautizada como “aula multitarea”, ya que dispone de un amplio espacio con apenas elementos que puedan entorpecer el movimiento generado por los estudiantes y requerido durante la actividad.

A cada alumno se le reparte una tarjeta (*anexo 10*) que posteriormente llevan colgadas del cuello, en las que en cada una aparece un elemento que puede ubicarse en las ciudades o pueblos, e incluso aspectos relacionados con estos lugares. En las tarjetas aparece la palabra y dibujo relacionado con ella, de lo que se representa. Los alumnos tienen que moverse por el espacio y agruparse con otros que en sus tarjetas tengan elementos relacionados con el suyo. Las maneras

en las que los estudiantes pueden juntarse con otros son múltiples, debido a que hay elementos que se pueden ubicar en varios territorios. Tres rondas con tiempo de 3 minutos cada una, para que los alumnos se unan con otros, es la duración empleada para que esta actividad se desarrolle. Además, al final de cada ronda se realiza una puesta en común y corrección de los agrupamientos que se han desarrollado entre el alumnado, para así valorar si las uniones son correctas o erróneas, para así modificar éstas últimas.

### *Séptima sesión*

Para dar comienzo a la primera actividad de la séptima sesión, y con los estudiantes organizados por el aula de la manera en la que están habitualmente, los docentes les pedimos que guarden todo aquello que tienen encima de las mesas, para así poder escuchar las explicaciones con atención. Seguidamente, se les dice con gestos que abran las orejas y los ojos, para así ellos repetirlo, y los maestros observar si todos están pendientes de lo que se les dice.

Se inicia la tarea haciendo referencia a lo que el alumnado recuerda acerca de lo aprendido en días anteriores, para así después poder hilar los conceptos con los nuevos correspondientes a esta actividad. Haciendo uso de la información ya adquirida sobre quién es el alcalde o alcaldesa de una ciudad o pueblo, dónde se desarrolla su trabajo, de quién recibe ayuda para llevar a cabo su labor, y especialmente sobre qué tipo de trabajadores ejerce poder. Los docentes explicamos, a través de un esquema en aproximadamente 15 minutos, que estas personas, llevando a cabo su función como trabajadores públicos, desarrollan una serie de servicios también públicos.

Tras la transmisión de la información anterior, llega el momento de que los alumnos pongan en práctica lo que han aprendido, por lo que en una actividad nueva, los profesores pedimos dos voluntarios para salir al frente del aula. Una vez levantados, se les explica que en apenas 30 segundos, tienen que intercambiar opiniones para después representar, imaginando que son trabajadores públicos, uno de los servicios públicos enseñados en la actividad anterior. La representación tiene que ser muy limitada en tiempo además de concisa, para que así el resto de alumnos y alumnas, adivinen qué trabajadores públicos escenifican y qué tipo de servicio público llevan a cabo. Somos los docentes quienes decimos a los estudiantes en quiénes tienen que convertirse, y qué función tienen que desarrollar durante su interpretación.

Se sigue la misma dinámica a lo largo de toda la tarea, por lo que cada vez que se levantan un par de estudiantes elegidos al azar, para realizar su representación, el resto de compañeros tienen que adivinar. Al haber 6 tipos de servicios públicos enseñados y aprendidos por el alumnado, son 12

estudiantes quienes se convierten en actores y actrices por un momento, para desarrollar la actividad.

La última tarea de la sesión consiste en que los alumnos saquen sus cuadernos para que en una hoja nueva y en modo apaisado, escriban a lápiz el esquema realizado por los maestros sobre los trabajadores públicos y los servicios que desarrollan. Una vez cada estudiante tenga el esquema completamente escrito, lo tiene que acompañar con dibujos, pero no cualquiera; sino a modo de solapa. En pequeños trozos de papel, los alumnos representan y posteriormente colorean distintos elementos y trabajadores públicos, haciendo referencia a los diversos servicios que se desempeñan. Dichos papeles los pegan los estudiantes sus cuadernos encima de las informaciones del esquema.

#### *Octava sesión*

La octava sesión se divide en dos actividades. Ambas están relacionadas con los mismos conceptos, sin embargo, la primera tiene como objetivo que los alumnos los aprendan de manera más teórica, y en la segunda, los pongan en práctica de forma creativa.

En la primera actividad se explican las diferencias entre derechos y deberes que tenemos las personas y sus correspondientes definiciones, a través de un pequeño esquema y con palabras clave. También se ponen en común, a través de una lluvia de ideas, ejemplos sencillos de cada tipo; por lo que los estudiantes levantan la mano para mencionar de manera ordenada algunos de ellos. En ocasiones es difícil diferenciar un derecho de un deber, por lo que se corrigen aquellos ejemplos citados que pertenezcan al apartado erróneo.

En la tarea número 2 los profesores pedimos a los estudiantes que se centren en los derechos y deberes presentes en el colegio. Los docentes decimos un par de ejemplos de cada tipo para poner al alumnado en contexto, y continúan ellos hasta llegar a diez. Primero se mencionan los deberes y luego los derechos de los niños en la escuela, para no mezclar conceptos. Todos se escriben y se enumeran en el esquema realizado minutos antes en las pizarras, y en el apartado correspondiente.

Posteriormente, en 10 grupos de entre 4 a 5 personas, se le asigna a cada uno un número. Hay tantos grupos con un número asignado, como derechos y deberes por separado escritos en las pizarras blancas. Aquellos ejemplos mencionados anteriormente y puestos en común se anotan por grupos en pequeños trozos de papel y alargados, así como también se realizan dibujos en

trozos de papel en forma de cuadrado. Cada oración copiada a lápiz tiene que tener su correspondiente dibujo, por lo que debe haber tantos dibujos como oraciones, es decir, 20 en total.

Una vez las oraciones y dibujos se finalizan por grupos, los miembros de cada uno con sus pinturas de cera y por turnos, colorean con los docentes las letras que componen el título “*Class rules*” en una cartulina grande y verde (*anexo 11*), donde finalmente se pegan con pegamento cada elemento. Todo el esfuerzo y trabajo tiene como resultado la realización de un póster que se establece en una de las paredes del aula como decoración, y recordatorio de los estudiantes de las normas que tienen que cumplir y los derechos que ellos mismos tienen como estudiantes.

#### *Novena sesión*

La novena y penúltima sesión se pone en marcha con el objetivo de repasar todos los conceptos y contenidos adquiridos y aprendidos durante el desarrollo de la propuesta didáctica. Esta sesión de refuerzo sirve de gran ayuda para recordar aspectos muy necesarios para la tarea final preparada en la última sesión.

Los alumnos sacan sus cuadernos, y una vez todos ellos están con él abierto, los maestros repartimos a cada estudiante un par de fichas (*anexo 12*) que tienen que pegar en él y en dos páginas nuevas una al lado de la otra, para así poder ver ambas seguidas cuando cada uno abra su cuaderno. Los docentes nos pasamos por las mesas de los alumnos para supervisar que todos las hayan colocado en el lugar correcto.

Acto seguido, se llama a algún alumno voluntario para comenzar a leer la primera ficha. Los alumnos repasan a la vez con sus lápices, las oraciones leídas en alto. Los docentes las vamos copiando también en las pizarras blancas para que todos puedan seguir el ritmo de la clase. Por cada oración leída se realiza una pausa y se comenta en gran grupo y mediante una lluvia de ideas, la información mencionada. Se lleva a cabo la misma dinámica con las dos fichas, es decir, un estudiante lee, después los alumnos repasan las oraciones impresas, los maestros las escribimos en la pizarra, y finalmente se debate acerca de los datos leídos mediante una puesta en común.

Cabe mencionar que en uno de los momentos del repaso, la dinámica se ve interrumpida porque los estudiantes tienen que unir diversas informaciones acompañadas de imágenes, con una palabra que las representa, es decir, los alumnos unen las palabras ciudad y pueblo (*ciudad, town and village*) con sus respectivas características. Ésto también se desarrolla de forma oral.

### *Décima sesión*

En la última sesión de la propuesta didáctica se lleva a cabo una Gymkana (*anexo 13*) por el patio del colegio, en la que los estudiantes tienen que ir de un lugar a otro para desarrollar una tarea en cada localización, y poder seguir jugando. En cada lugar hay una pista en pequeñas cartulinas de colores y colocadas previamente, para adivinar cuál es el siguiente al que tienen que ir. A lo largo de toda la actividad, hay 8 ubicaciones por las que el alumnado debe pasar, y una tarea a llevar a cabo en cada una de ellas.

Para comenzar, se organiza a los estudiantes en 8 grupos de entre 5 a 6 personas en el aula habitual, por lo que, para ello, se le atribuye a cada estudiante un número del 1 al 6. Para la formación de cada grupo, se unen todos aquellos estudiantes con el número 1 asignado, así como también lo hacen aquellos con el número 2, el 3 y así sucesivamente hasta el número 6. Una vez todos están agrupados y en diversos lugares del aula, para así no mezclarse y poder identificar más fácilmente cada uno, los docentes les decimos que un miembro de los grupos formados tiene que coger un lápiz y una goma para poder desarrollar una serie de tareas correspondientes durante la actividad.

Después se entrega por grupos un pequeño cuaderno (*anexo 13*), formado por una portada en la que los estudiantes tienen que poner su nombre, y 8 pequeñas tareas que éstos tienen que completar durante el desarrollo de la Gymkana. Además, pasando la primera página se encuentra un apartado que recibe el nombre de “*Starting point*”. Se les explica que eso indica el lugar en el patio en el que tienen que empezar la actividad, por lo que cada uno comienza en una localización distinta.

Las cartulinas pequeñas y de algún color, necesarias para la puesta en marcha de la actividad, y colocadas alrededor del patio en diversos lugares de él, tienen asignada una pequeña tarea que los estudiantes tienen que desarrollar. Por lo que en cada ubicación de la actividad, los grupos tienen que realizar una “mini-tarea” de su pequeño libro. Los estudiantes responden a la pregunta correspondiente de cada cartulina y, una vez finalizada, leen en ella lo escrito bajo el título “*Next stop*”, para saber el lugar al que tienen que ir después, y así desarrollar la siguiente tarea hasta completarlas todas. Las tarjetas de colores además de resaltar bastante, están colocadas por diversos elementos del patio y no muy escondidas, para que puedan identificarse rápidamente. Se incide mucho en el no hacer trampas y leer bien las pistas que llevan al siguiente lugar, es decir, seguir las cartulinas y elaborar cada tarea en su correspondiente ubicación es fundamental para que la actividad se desarrolle adecuadamente.

Por último, una vez los grupos de estudiantes acaban la Gymkana totalmente, con su pequeño libro de la actividad completamente escrito, buscan a los maestros para ponerles un sello en la página del final, como signo de haber finalizado la actividad.

En la imagen inferior se ve un esquema de la distribución de las sesiones y lo realizado en ellas.



### 3.5.2. Balance y propuestas de mejora

Tras haber llevado a cabo en un colegio la propuesta didáctica diseñada, varias son las reflexiones que se pueden extraer acerca de su implementación. Toda ella posee puntos fuertes que se mantienen, pero también débiles que se deben cambiar o mejorar. Algunos de ellos se han podido modificar durante el desarrollo de las sesiones, pero otras soluciones planteadas deberán llevarse a cabo en futuras ocasiones.

Las actividades que se han planteado en la propuesta causan en general bastante interés y diversión en los estudiantes, pero también un favorecedor aprendizaje bilingüe de los contenidos. No obstante, varias tareas que la componen no siempre suceden como uno cree. Diversos son los aspectos, como el ritmo de aprendizaje de los estudiantes o el tiempo previsto en cada actividad, que pueden hacer que las tareas diseñadas para cada sesión carezcan de un buen desarrollo.

La gran diversidad de estudiantes en el aula favorece la presencia de distintos ritmos de aprendizaje. Se intentan adaptar las actividades a las características del alumnado lo más posible, sin embargo, no siempre se es capaz de ello. La realización por todos los alumnos de las mismas tareas individuales, permite ver a los docentes quiénes son aquellos más rápidos en su ejecución y quiénes son los que necesitan de más ayuda para aprender y comprender conceptos. Para los estudiantes con menos dificultades y que acaban antes sus tareas, se puede planificar alguna extra de aumento de conocimientos o asentamiento de ellos. Sin embargo, la realización de pequeños grupos de estudiantes en varias ocasiones para poder así ayudarlos a comprender los contenidos

en una lengua extranjera y resolver sus dudas sobre determinados conceptos, sería muy favorecedor para su aprendizaje y alcance de competencias.

Ayuda mucho al proceso de enseñanza y aprendizaje que se planifique previamente qué contenidos se quieren transmitir al alumnado, poner en práctica y en qué momentos. La elaboración de un cronograma organizado por sesiones en el que aparezcan los tiempos de cada tarea que se quiere realizar en ellas facilita este procedimiento, no obstante, no siempre se desarrolla lo programado como uno cree. Son varios los factores que hacen que esta distribución varíe. Los ritmos de aprendizaje de los estudiantes y su nivel de comprensión en una lengua extranjera, la necesidad de haber tenido que ampliar el tiempo de desarrollo de algunas tareas y el comienzo tardío de algunas sesiones, son los aspectos principales que han hecho que la unidad se viera modificada con respecto a su programación inicial.

Las actividades que más expectación han causado han sido fundamentalmente las promovedoras de una participación activa de los estudiantes. Aquellas que fomentan el movimiento del alumnado y cooperación entre compañeros, acompañadas de recursos adecuados, favorecen el desarrollo de competencias y aprendizaje de contenidos entre los estudiantes. No obstante, de la puesta en marcha de algunos juegos grupales como el *Rosco de palabras* y *La Gymkana*, surgen comportamientos entre los estudiantes que merecen ser analizados.

La diversión durante el desarrollo de determinadas actividades, se contrapone con la competitividad que se genera en algunos alumnos y la pérdida de autoridad de otros. Para hacer frente a este inconveniente, la atribución de roles entre el alumnado en cada grupo formado puede desarrollar que todos los miembros de un grupo participen en las tareas con la misma igualdad de condiciones.

El uso de imágenes y dibujos ha sido de gran utilidad para que los estudiantes pudieran asemejar los contenidos enseñados con recursos visuales, sin embargo, se debe acompañar de gestualización y de expresiones visuales, para que el aprendizaje de contenidos en una lengua extranjera pueda alcanzar altos niveles en el alumnado.

La adaptación del lenguaje a los estudiantes también es un aspecto a destacar. Con el uso de explicaciones largas y complejas se pierde la atención de los alumnos, por lo que la utilización de palabras clave y oraciones cortas y sencillas es clave a medida que la propuesta didáctica se va desarrollando.

La introducción de repeticiones y repasos de contenidos en forma de esquema es fundamental para aumentar el nivel de aprendizaje de los estudiantes. Además, la puesta en marcha de métodos

favorecedores del movimiento, el juego y la adaptación de información en las distintas actividades ha permitido que, de forma lúdica y dinámica, el alumnado haya sido capaz de adquirir conceptos de manera divertida.

Hacer partícipes a los estudiantes de las diversas explicaciones evitando ser meros receptores de contenidos, como se ha podido contemplar en aquellas actividades de *role play*, es un factor que ha podido mejorarse a lo largo de las sesiones y que ha permitido enriquecer el grado de adquisición de conceptos por parte del alumnado.

Por último, la introducción de las evaluaciones de tipo sumativa y formativa en la propuesta didáctica, además de permitirnos contemplar a los docentes qué contenidos y valores han adquirido los alumnos durante y al final de la propuesta didáctica, también nos permite observar cuáles han sido aquellos que han aprendido al final de su desarrollo.

#### **4. ASPECTOS FINALES**

Como conclusión, se debe mencionar que actualmente cada vez es más popular que las personas seamos capaces de comunicarnos en al menos dos lenguas. Es por ello, que la introducción de la enseñanza bilingüe en diversos colegios ha adquirido gran relevancia entre la sociedad. Cada vez son más aquellos que introducen programas bilingües en su Proyecto Educativo de Centro para favorecer el proceso de enseñanza y aprendizaje del alumnado. Estos programas se caracterizan por poner en marcha diversas estrategias y métodos innovadores de enseñanza, junto con la utilización de recursos lúdicos y adecuados a cada momento. La formación de los estudiantes en una lengua extranjera mediante la enseñanza bilingüe en las escuelas, promueve que éstos adquieran un mayor y favorable aprendizaje que les será de gran utilidad en su futuro.

El desarrollo de la propuesta didáctica creada a partir de contenidos de la DNL de Ciencias Sociales, se llevó a cabo en un centro escolar con sección bilingüe. Opté por realizar la propuesta en 2º de primaria, aunque me supusiera todo un reto. No es fácil diseñar y adecuar las actividades planteadas a estudiantes presentes en cursos bajos de Educación Primaria. Había muchos conceptos nuevos que enseñar entre el alumnado, no obstante, me dispuse a planificar con el máximo empeño.

La adaptación de las actividades lo más posible a las características individuales y ritmos de aprendizaje de los estudiantes no fue tarea fácil. De igual modo, se tuvieron en cuenta las características del espacio donde se desarrollaron mayor parte de las tareas y el tiempo del que se disponía, para adecuarlas en su máximo grado a estos factores. Se propuso como posible opción el poder llevar a cabo actividades en otros contextos y ampliar el número de sesiones para la puesta en marcha de algunas de ellas que no había dado tiempo a realizar. Haber podido emplear metodologías y estrategias de enseñanza motivantes, así como también crear recursos efectivos para el aprendizaje del alumnado, ha permitido que los estudiantes hayan podido adquirir al máximo los contenidos.

Por último, merece ser mencionado que los docentes nunca terminamos de aprender. Siempre hay algo que mejorar en nuestra transmisión de información y diseño de actividades prácticas, para que los estudiantes puedan alcanzar competencias al máximo posible y aprender contenidos sin apenas dificultad. La manera de enseñar va cambiando con el paso del tiempo y el aprendizaje bilingüe cada vez alcanza mayor grado de importancia entre la sociedad. Debido a este motivo, los maestros debemos renovarnos continuamente y estar siempre en constante formación.

## 5. REFERENCIAS

- Aragón, M. d. M. (2007). Las ciencias experimentales y la enseñanza bilingüe. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, 4(1), 152-175. <https://revistas.uca.es/index.php/eureka/article/view/3839/3416>
- Apraiz, M. V., Pérez, M., & Ruiz, T. (2012). La enseñanza integrada de las lenguas en la escuela plurilingüe. *Revista Iberoamericana de educación*, 59, 119-137. <https://rieoei.org/RIE/article/view/459/4344>
- Barbero, V., y Barbero, M. E. (2021). Las Ciencias Sociales desde la Formación Docente inicial para Nivel Primario. Una propuesta de abordaje desde la complejidad. *Revista de Educación*, 20, 127-144. <https://www.ucsf.edu.ar/wp-content/uploads/2021/09/08-Krinein-20-articulo6-Barbero-Barbero.pdf>
- Barcelona European Council. (2002). *Presidency Conclusions*. [https://ec.europa.eu/invest-in-research/pdf/download\\_en/barcelona\\_european\\_council.pdf](https://ec.europa.eu/invest-in-research/pdf/download_en/barcelona_european_council.pdf)
- Bermúdez, N. (2008). El cine y el video: recursos didácticos para el estudio y enseñanza de la historia. *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, 13, 101-123. <https://www.redalyc.org/pdf/652/65216719006.pdf>
- Byram, M., Gribkova, B., y Starkey, H. (2002). Developing the Intercultural Dimension in Language Teaching. 1-42. <https://rm.coe.int/16802fc1c3>
- Cano, W. (2013). *Manual CLIL para centros bilingües*. [https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=uSCyBQAAQBAJ&oi=fnd&pg=PA9&dq=programa+clil&ots=IAMWVMVN8dh&sig=cPB91j\\_xKWvbB8hnSFhi1qu6ao4&redir\\_esc=y#v=onepage&q&f=false](https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=uSCyBQAAQBAJ&oi=fnd&pg=PA9&dq=programa+clil&ots=IAMWVMVN8dh&sig=cPB91j_xKWvbB8hnSFhi1qu6ao4&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false).
- Council of Europe. (2022). *Human rights democracy and the rule of law*.
- Coyle, D., Hood, P., y Marsh, D. (2010). *CLIL: Content and Language Integrated Learning*. Cambridge University Press.
- 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 <https://bocyl.jcyl.es/boletines/2022/09/30/pdf/BOCYL-D-30092022-2.pdf>
- Dobson, A., Pérez, M. D., y Johnstone, R. (2010). Programa de educación bilingüe en España: Informe de evaluación. <https://www.britishcouncil.es/sites/default/files/bilingual-education-project-spain-evaluation-report-es.pdf>
- Grisaleña, J., Alonso, E., y Campo, A. (2009, marzo 25). Enseñanza plurilingüe en Centros de Educación Secundaria: análisis de resultados. *Revista Iberoamericana de Educación*, 1(49), 1-12. <https://rieoei.org/RIE/article/view/2119/3133>

- Guadamillas, M. V., & Alcaraz, G. (2017). Legislación en enseñanza bilingüe Análisis en el marco de Educación Primaria en España. *Multiárea. Revista de didáctica*, 9, 82-103. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6987926>
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 diciembre, por la que se modifica la Ley orgánica 2/2006 de educación (BOE núm. 340, de 30/12/2020) <https://www.boe.es/boe/dias/2020/12/30/pdfs/BOE-A-2020-17264.pdf>
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. (2012). Estudio europeo de competencia lingüística EECL. *Informe Español*, 1, 1-126. [https://www.comunidad.madrid/sites/default/files/doc/educacion/sgea\\_eval\\_eectl\\_nacional\\_vol1\\_2011.pdf](https://www.comunidad.madrid/sites/default/files/doc/educacion/sgea_eval_eectl_nacional_vol1_2011.pdf)
- Ramos, J. C., Cely, A., Moreno, N., & Zambrano, C. (2018). *Didáctica de las Ciencias Sociales*:. <https://hemeroteca.unad.edu.co/index.php/memorias/article/download/2702/2806#page=107>
- Real Decreto 157/2022, de 1 de marzo, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria <https://www.boe.es/boe/dias/2022/03/02/pdfs/BOE-A-2022-3296.pdf>
- Rivero, P. (2015). Aprender Ciencias en la web 2.0. (80), 30-37. [https://www.researchgate.net/publication/281749739\\_Aprender\\_ciencias\\_sociales\\_en\\_la\\_web\\_20\\_Learning\\_Social\\_Sciences\\_with\\_web\\_20](https://www.researchgate.net/publication/281749739_Aprender_ciencias_sociales_en_la_web_20_Learning_Social_Sciences_with_web_20)
- Salazar, M. (2021). Didáctica de la expresión oral en español mediante el método de la Respuesta Física Total. <https://reunir.unir.net/bitstream/handle/123456789/12241/Salazar%20Palma%2c%20Merian%20Jos%c3%a9.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Sanz-Trigueros, F. J.; Barranco-Izquierdo, N.; y Guillén-Díaz, C. (2020). Formación metodológica para la enseñanza bilingüe. Indicadores en Memorias del Practicum. *Revista Practicum*, 5(2), 6-29. <https://doi.org/10.24310/RevPracticumrep.v5i2.10545>

## 6. ANEXOS

**Anexo 1:** Mapa de España con sus correspondientes territorios.



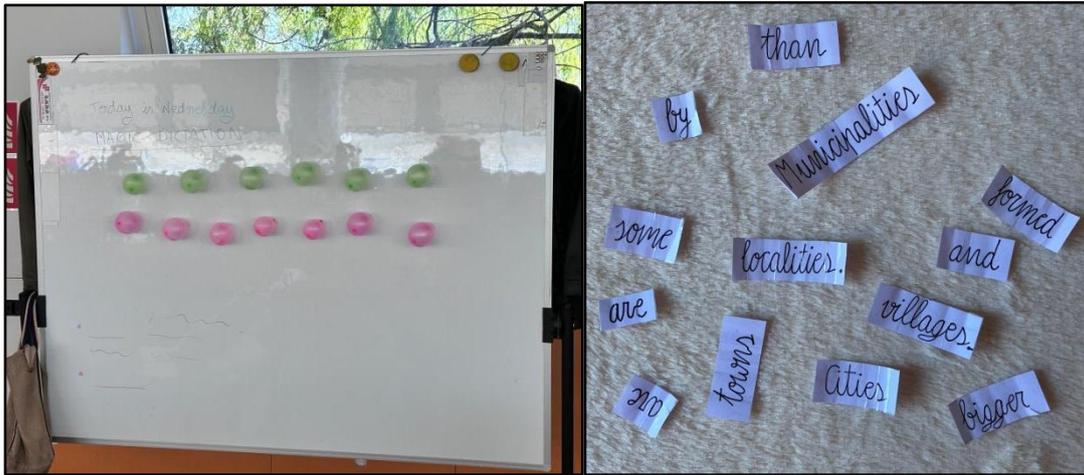
**Anexo 2:** Tarjetas sobre diversos lugares que se colocan en el cuello a modo de collar.



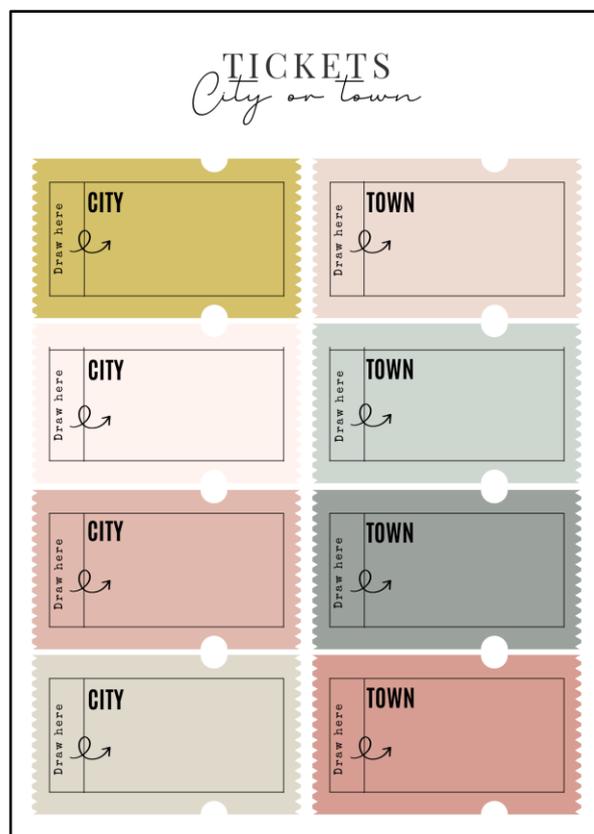
**Anexo 3:** Tarjetas de aspectos culturales españoles y objetos folklóricos.



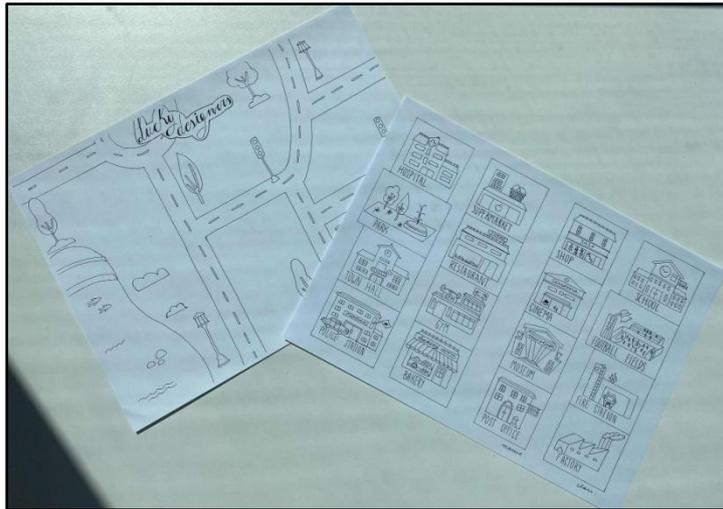
Anexo 4: Globos y tarjetas de palabras en ellos introducidos.



Anexo 5: Tickets para dibujar algo característico de un pueblo o ciudad.



**Anexo 6:** Fichas con las que se crea el barrio de una ciudad según el criterio de los alumnos.



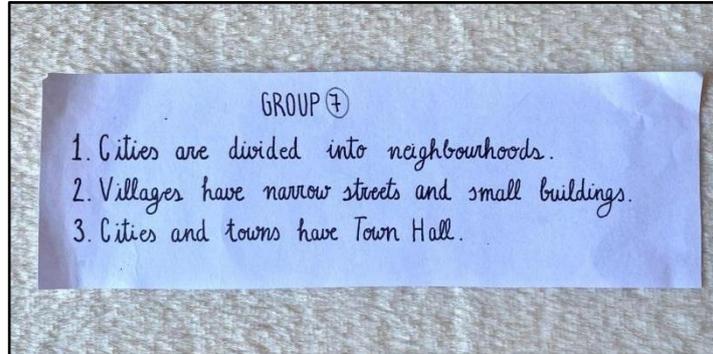
**Anexo 7:** Tarjetas con el nombre de algún trabajador y sus características.

<p>I AM THE <b>MAYOR/MAYORESS</b></p>	<p>I AM A COUNCILLOR</p>	<p>I AM A COUNCILLOR</p>	<p>I AM A DOCTOR</p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• I love to have power.</li> <li>• I hate people that don't follow my rules.</li> <li>• I am sad sometimes.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• I want to be the mayor.</li> <li>• I am always angry.</li> <li>• I like plants.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• I love making tasks.</li> <li>• I like helping the mayor.</li> <li>• My sister is a teacher.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• I work in a hospital.</li> <li>• I love to take care of people.</li> <li>• I am always happy.</li> </ul>
<p>I AM A CLEANER</p>	<p>I AM A TEACHER</p>	<p>GROUP 1</p>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• I don't like people that not recycle.</li> <li>• I don't like plastic.</li> <li>• The broom is my friend.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• I love to teach children.</li> <li>• I am an Arts teacher.</li> <li>• I like writing in the board.</li> </ul>		

**Anexo 8:** Rosco de palabras.

- [https://es.educaplay.com/recursos-educativos/18573219-a\\_place\\_to\\_live.html](https://es.educaplay.com/recursos-educativos/18573219-a_place_to_live.html)

**Anexo 9:** Papel con oraciones que se colocan alrededor del aula.



**Anexo 10:** Tarjetas que representan elementos de una ciudad o pueblo y cuelgan de una lana.



**Anexo 11:** Póster realizado por los estudiantes, con normas a desarrollar en el aula.



Anexo 12: Ficha de repaso de contenidos.

<p><b>A PLACE TO LIVE</b></p> <p>Localities can be cities, towns or villages (we all live in a locality).</p> <p>A municipality can have one or more localities.</p> <p><b>CITY, TOWN OR VILLAGE</b></p> <div style="display: flex; justify-content: space-around;"> <div style="text-align: center;">  <p>wide avenues tall buildings traffic</p> <p>TOWN</p> </div> <div style="text-align: center;">  <p>narrow streets small buildings nature</p> <p>VILLAGE</p> </div> <div style="text-align: center;">  <p>narrow streets small houses out of nature</p> <p>CITY</p> </div> </div> <p>Cities are divided into neighbourhoods and different buildings can be found in each one.</p> <p style="text-align: center;">↓ examples</p> <div style="display: flex; justify-content: space-around;">      </div>	<p><b>THE TOWN HALL</b></p> <p>The Town Hall is the building where the mayor or mayress and councillors work for the city or town located.</p> <p>The councillors help the mayor or mayress with his or her tasks.</p> <p><b>PUBLIC SERVICES</b></p> <p>The Town Hall organises public services necessary to live in a clean and safe place, have an education and be healthy.</p> <div style="display: flex; flex-wrap: wrap; justify-content: space-around;"> <div style="text-align: center;">  <p>Health service</p> </div> <div style="text-align: center;">  <p>Police</p> </div> <div style="text-align: center;">  <p>Social service</p> </div> <div style="text-align: center;">  <p>People</p> </div> <div style="text-align: center;">  <p>Fire and safety service</p> </div> <div style="text-align: center;">  <p>Firefighter</p> </div> <div style="text-align: center;">  <p>School bus service</p> </div> <div style="text-align: center;">  <p>Police</p> </div> <div style="text-align: center;">  <p>Cleaning service</p> </div> <div style="text-align: center;">  <p>Gardener</p> </div> <div style="text-align: center;">  <p>Museum and cultural service</p> </div> <div style="text-align: center;">  <p>Teacher</p> </div> </div> <p><b>RULES TO FOLLOW</b></p> <p>Following the rules in each place people live makes our life in community better. People have responsibilities and rights.</p>
---	---

Anexo 13: Cartulinas de colores con preguntas y libro con actividades para la Gymkana.

