



UNIVERSIDAD DE VALLADOLID

FACULTAD DE EDUCACIÓN

**DOBLE GRADO EN EDUCACIÓN INFANTIL Y PRIMARIA
CON MENCIÓN EN INGLÉS**

TRABAJO DE FIN DE GRADO

MÁS ALLÁ DEL IDIOMA:

**DEL AULA DE SEGOVIA A SUIZA, UNA PROPUESTA CLIL, PARA UNA
EDUCACIÓN INCLUSIVA Y MULTILINGÜE BASADA EN UNA
EXPERIENCIA INTERNACIONAL**

Autora: Sonia Manso García

Tutora: María de las Mercedes Martín González

RESUMEN

Este Trabajo Fin de Grado no es solo una propuesta didáctica. Es el reflejo de un camino muy personal: el mío. Comencé mi formación en Segovia, donde aprendí la teoría, las metodologías activas y los fundamentos pedagógicos que me han acompañado desde el principio. A mitad de carrera, tuve la oportunidad de continuar mi formación en el extranjero, enfrentándome a retos que jamás imaginé, pero que me han hecho crecer de una manera que nunca habría esperado.

En este trabajo presento una unidad didáctica basada en el enfoque CLIL, diseñada para un aula suiza de 5º y 6º de Primaria, en un entorno multicultural y plurilingüe, donde cada alumno tiene una historia distinta y donde el inglés se convierte en una herramienta real de comunicación. Es una propuesta real, aplicada, vivida, y pensada para incluir a todos los alumnos, respetando sus ritmos, valorando sus lenguas y potenciando sus fortalezas.

El mayor reto —y también lo más bonito— fue enseñar en un lugar donde nadie hablaba español. Esto me obligó a comunicarme en inglés de forma clara, creativa y flexible, y a aprender alemán desde cero para poder acercarme a aquellos niños que más lo necesitaban. Esta experiencia no solo la cuento, sino que se refleja en cada una de las decisiones que tomé, en cada actividad que diseñé y en cada palabra de este trabajo.

Gracias a todo esto, he crecido como futura docente. He aprendido a adaptarme, a confiar en mí misma, a valorar las diferencias, y a entender que educar va mucho más allá de enseñar contenidos. Educar es conectar, motivar, acompañar. Y este trabajo demuestra que cuando uno enseña desde lo vivido, el aula se convierte en un lugar donde todos —alumnos y maestros— aprenden juntos.

Esta etapa no termina aquí: el próximo curso continuaré mi formación en Estados Unidos, en una escuela de inmersión lingüística, donde seguiré aprendiendo, observando y creciendo. Y todo ello con un objetivo claro: ser una docente que enseña con empatía, pasión, creatividad... y con la mente y el corazón siempre abiertos.

PALABRAS CLAVE

CLIL · inclusión · multilingual education · metodologías activas · bilingual teaching · experiencia internacional · aprendizaje cooperativo · crecimiento personal · innovación educativa

ABSTRACT

This Final Degree Project is not just a didactic proposal. It reflects a deeply personal journey—my own. I began my training in Segovia, where I learned the theory, active methodologies, and pedagogical foundations that have shaped me since the beginning. Halfway through my studies, I had the opportunity to continue my education abroad, facing challenges I never imagined, but which helped me grow in unexpected ways.

In this project, I present a CLIL-based teaching unit designed for a Swiss 5th and 6th grade classroom, in a multicultural and multilingual environment, where every student has a different background and English becomes a real tool for communication. It is a real, lived and implemented proposal, designed to include all students by respecting their pace, valuing their languages, and enhancing their strengths.

The biggest challenge—and the most beautiful one—was teaching in a place where no one spoke Spanish. This forced me to communicate in English with clarity, creativity, and flexibility, and to learn German from scratch in order to connect with the students who needed it most. This experience is not only shared—it is reflected in every decision I made, in every activity I designed, and in every word of this work.

Thanks to this process, I have grown as a future teacher. I have learned to adapt, to trust myself, to embrace differences, and to understand that education goes far beyond teaching content. To educate is to connect, to inspire, and to walk alongside others. This project shows that when teaching comes from lived experience, the classroom becomes a place where everyone—students and teachers—learn together.

This journey does not end here: next year I will continue my training in the United States, in a Spanish immersion school, where I will keep learning, observing and growing. My goal remains clear: to be a teacher who educates with empathy, passion and creativity—with both my mind and heart wide open.

KEYWORDS

CLIL · inclusion · multilingual education · active methodologies · bilingual teaching · international experience · cooperative learning · personal growth · educational innovation

ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN

1.1. JUSTIFICACIÓN PERSONAL Y PROFESIONAL DEL TEMA

1.2. CONTEXTUALIZACIÓN: EL ENFOQUE CLIL EN EL MARCO EDUCATIVO ACTUAL

1.3. OBJETIVOS DEL TRABAJO

1.3.1. OBJETIVOS ESPECÍFICOS

1.4. METODOLOGÍA EMPLEADA

2. MARCO TEÓRICO

2.1. ¿QUÉ ES CLIL? DEFINICIÓN Y EVOLUCIÓN DEL ENFOQUE

2.2. PRINCIPIOS PEDAGÓGICOS DEL ENFOQUE CLIL

2.3. VENTAJAS Y DESAFÍOS DE SU IMPLEMENTACIÓN EN PRIMARIA

2.4. COMPARATIVA INTERNACIONAL: ESPAÑA, SUIZA Y EE. UU.

2.5. ROL DEL DOCENTE EN EL ENFOQUE CLIL (“NUEVO DOCENTE/METODOLOGÍAS”)

2.6. METODOLOGÍAS ACTIVAS RELACIONADAS CON CLIL (ABP, TBL, GAMIFICACIÓN...)

3. MARCO CONTEXTUAL: EXPERIENCIA PERSONAL COMO BASE DEL ENFOQUE

3.1. ESTANCIA EN SUIZA: APRENDIZAJES Y VIVENCIAS EN UN ENTORNO MULTILINGÜE

3.2. INMERSIÓN LINGÜÍSTICA Y APRENDIZAJE DE CONTENIDOS EN LENGUA EXTRANJERA

4. PROPUESTA DIDÁCTICA CLIL PARA EDUCACIÓN PRIMARIA

4.1. JUSTIFICACIÓN PEDAGÓGICA DE LA PROPUESTA

4.2. CURSO, NIVEL Y ÁREA DE CONOCIMIENTO

4.3. OBJETIVOS DIDÁCTICOS Y COMPETENCIAS CLAVE

4.4. SECUENCIA DE ACTIVIDADES

4.5. MATERIALES Y RECURSOS

4.6. EVALUACIÓN

4.7. INCLUSIÓN, ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD Y TRABAJO COOPERATIVO

4.8. APORTACIONES Y APRENDIZAJES PERSONALES

5. CONCLUSIONES

5.1. REFLEXIÓN PERSONAL SOBRE EL PROCESO RETO PERSONAL

5.2. VALOR DEL ENFOQUE CLIL EN EL CONTEXTO EDUCATIVO ACTUAL
(COMO RETO PERSONAL)

5.3. POSIBILIDADES DE FUTURO COMO DOCENTE BILINGÜE

6. BIBLIOGRAFÍA

7. ANEXOS

1. INTRODUCCIÓN

1.1. Justificación personal y profesional del tema

Durante mi formación como futura maestra de Educación Primaria y Educación Infantil, siempre me ha llamado la atención cómo los niños aprenden lenguas extranjeras. No solo por lo útil que resulta a nivel académico, sino porque hablar otro idioma abre puertas, cambia formas de pensar y conecta con otras culturas. Esta curiosidad creció aún más cuando, hace un año y medio, me fui a vivir a Suiza. Allí el inglés se convirtió en mi lengua principal de comunicación, aunque también tuve contacto con el alemán, sobre todo en situaciones cotidianas.

Vivir en un entorno multilingüe ha sido una experiencia que me ha marcado tanto a nivel personal como profesional. Aprender a desenvolverse en otro idioma, adaptarse a una cultura diferente y ver cómo el lenguaje se convierte en herramienta real para aprender y convivir, ha reforzado en mí el interés por el enfoque CLIL (*Content and Language Integrated Learning*). Me he dado cuenta de que no se trata solo de enseñar inglés, sino de enseñar a través del inglés, lo cual puede ser mucho más natural, útil y motivador para el alumnado.

Por todo esto, decidí centrar mi Trabajo de Fin de Grado en el enfoque CLIL, combinando una parte teórica sobre su aplicación en la etapa de Educación Primaria con una visión basada en mi experiencia personal en Suiza. Además, esta inquietud no acaba aquí: el próximo curso continuaré ampliando mi formación en el extranjero, realizando otro año de prácticas en Estados Unidos. Considero que esta inmersión internacional me está ayudando no solo a consolidar mis competencias lingüísticas, sino también a entender cómo se puede enseñar de forma más abierta, flexible y conectada con el mundo real.

Como futura maestra, me gustaría ser esa persona que acompaña a quienes piensan que no son capaces, y que busca nuevas maneras de enseñar adaptándose a cada forma distinta de aprender. Me motiva especialmente descubrir metodologías que se adapten a cada niño, despertando su curiosidad y potenciando sus fortalezas.

A lo largo de este trabajo, analizaré las bases pedagógicas del enfoque CLIL, su implementación en el aula y su papel dentro del sistema educativo actual. También elaboraré una propuesta didáctica propia, pensada para una clase de Primaria, en la que los alumnos aprendan contenidos curriculares mientras desarrollan su competencia en lengua inglesa de forma integrada.

Este TFG no solo representa una parte de mi formación académica, sino también un reflejo de mi propio recorrido personal como aprendiz de lenguas. Creo que este tipo de enseñanza tiene el potencial de transformar el aula en un espacio donde el idioma no es una barrera, sino una herramienta para descubrir, explorar y crecer.

Por eso, este trabajo no se limita a analizar teorías, sino que incorpora vivencias personales significativas como base para una propuesta didáctica real y contextualizada.

Este tipo de reflexiones personales refuerzan la validez de la propuesta desde un enfoque cualitativo, ya que permiten conectar la teoría con una experiencia educativa auténtica.

1.3. Objetivos del trabajo

Analizar el enfoque CLIL en el ámbito de la Educación Primaria, integrando la experiencia personal de inmersión lingüística en Suiza como base para diseñar una propuesta didáctica que fomente el aprendizaje integrado de contenidos y lengua extranjera.

1.3.1. Objetivos específicos

1. Investigar los fundamentos teóricos y metodológicos del enfoque CLIL y su aplicación en el aula de Primaria.
2. Reflexionar sobre la vivencia personal en un entorno multilingüe como medio de aprendizaje auténtico y significativo.
3. Explorar las similitudes y diferencias entre los modelos educativos de enseñanza de lenguas en España, Suiza y EE. UU.
4. Diseñar una unidad didáctica CLIL adaptada a un grupo de Educación Primaria, integrando contenidos curriculares con el uso del inglés.
5. Proponer actividades inclusivas, motivadoras y contextualizadas que promuevan la competencia lingüística, digital y social del alumnado.
6. Establecer un sistema de evaluación acorde con los principios del enfoque CLIL y las metodologías activas.

1.4. Metodología empleada

Este Trabajo de Fin de Grado se enmarca dentro de una metodología de carácter cualitativo y descriptivo, ya que se basa tanto en la revisión teórica de un enfoque educativo —el CLIL— como en la reflexión personal y la elaboración de una propuesta didáctica propia.

Por un lado, se realiza una investigación documental que recoge los principales aportes teóricos sobre el enfoque CLIL y su aplicación en la etapa de Educación Primaria. Para ello, se consultarán fuentes académicas actualizadas, tanto en formato físico como digital, incluyendo publicaciones especializadas, artículos científicos y documentos institucionales.

Por otro lado, se incluye una dimensión personal y reflexiva, fundamentada en mi experiencia de inmersión lingüística durante un año y medio en Suiza y en la preparación de un próximo periodo de prácticas en Estados Unidos. Esta vivencia me sirve como punto de partida para conectar la teoría con la realidad del aprendizaje de lenguas en contextos naturales.

Finalmente, como parte práctica del trabajo, diseñaré una propuesta didáctica basada en los principios del enfoque CLIL. Esta propuesta estará dirigida a un grupo de Educación Primaria y contemplará una secuencia de actividades, recursos, criterios de evaluación y atención a la diversidad, todo ello orientado a fomentar el aprendizaje integrado de contenidos curriculares y lengua inglesa.

2. MARCO TEÓRICO

2.1 ¿Qué es el CLIL? Definición y evolución del enfoque

Cuando empecé a oír hablar del enfoque CLIL en la universidad, lo entendí, como muchos, simplemente como “dar clases en inglés”. No fue hasta que viví en Suiza, rodeada de personas que hablaban varios idiomas a diario sin esfuerzo aparente, cuando comprendí que CLIL es mucho más que una metodología: es una forma de vivir el aprendizaje.

CLIL, por sus siglas en inglés (Content and Language Integrated Learning), se traduce como “Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lengua Extranjera”. No se trata de estudiar gramática o vocabulario de forma aislada, sino de aprender matemáticas, ciencias, arte o cualquier otra materia a través de una lengua extranjera, normalmente el inglés. De esta manera, el idioma no es el fin, sino el medio. Y eso cambia completamente la experiencia de aprendizaje.

Este enfoque se empezó a consolidar en Europa en los años noventa, gracias a las recomendaciones del Consejo de Europa, que promovía la necesidad de formar ciudadanos multilingües y preparados para un contexto global. Desde entonces, CLIL ha ido ganando presencia en diferentes países, adaptándose a distintos niveles educativos y modelos pedagógicos, según Coyle, Hood y Marsh (2010), quienes destacan su flexibilidad y potencial para fomentar tanto el aprendizaje de lenguas como el desarrollo de competencias curriculares.

En lugar de dividir el conocimiento en compartimentos cerrados —por un lado los contenidos, por otro las lenguas—, CLIL propone una enseñanza más integrada, más real. En la práctica, esto puede significar que una clase de ciencias se imparta en inglés, con recursos visuales, experimentos y actividades que permiten que el alumnado no solo entienda el contenido, sino que también use activamente el idioma para comunicarse, pensar y construir conocimiento.

CLIL no requiere que los estudiantes tengan un alto nivel de inglés desde el principio. Al contrario: es el contexto, el apoyo visual, las rutinas del aula y el diseño de actividades lo que facilita que aprendan el idioma a la vez que descubren nuevos contenidos. Yo misma viví este proceso sin darme cuenta al principio, cuando tenía que hacer trámites, ir al médico o entender una clase, y todo era en inglés o alemán. En lugar de aprender la lengua y luego usarla, aprendía mientras la usaba.

A medida que profundizaba en este enfoque y lo veía aplicado en el aula, entendí que CLIL no es solo una forma de enseñar idiomas, sino una manera distinta de entender el aprendizaje: más práctica, más comunicativa y más conectada con la realidad. Es una invitación a aprender mientras se actúa, se conversa y se descubren cosas nuevas. Y, desde mi experiencia, es también una oportunidad para que los alumnos vean el inglés —o cualquier otra lengua extranjera— no como una asignatura más, sino como una herramienta para explorar el mundo.

2.2. Principios pedagógicos del enfoque CLIL

Uno de los aspectos que más me llamó la atención al empezar a estudiar el enfoque CLIL es que no se basa simplemente en traducir una clase al inglés, sino que requiere una forma distinta de enseñar y de pensar el aula. Detrás de este enfoque hay toda una base pedagógica que conecta con algunas de las metodologías activas más innovadoras de la educación actual.

Uno de los principios clave de CLIL es la doble finalidad del aprendizaje: los estudiantes aprenden simultáneamente contenido (por ejemplo, ciencias naturales) y lengua extranjera (Coyle, Hood & Marsh, 2010). Es decir, no se trata de añadir más carga al alumno, sino de aprender de forma integrada, lo que tiene mucho más sentido en un mundo donde usamos varios idiomas a la vez sin pensar en compartimentos.

Otro de los pilares fundamentales es el uso de andamiajes (scaffolding), es decir, apoyos temporales que el docente proporciona al alumnado para facilitar la comprensión y expresión en la lengua extranjera, reduciendo así la frustración. Estas ayudas pueden ser visuales, gestuales, lingüísticas o incluso emocionales, y permiten al estudiante avanzar progresivamente hacia una mayor autonomía. Como señala Vigotsky (1978), el aprendizaje tiene lugar primero en el plano social y, gracias a la mediación del otro, se interioriza posteriormente en el plano individual. Por ello, el papel del docente como guía dentro de la zona de desarrollo próximo resulta clave.

Esta idea conecta directamente con mi experiencia personal en Suiza. Durante las primeras semanas, necesitaba constantemente elementos visuales, frases modelo o gestos para poder participar. Sin embargo, con el paso del tiempo y gracias a ese acompañamiento progresivo, logré desenvolverme con mayor seguridad y fluidez. Esta vivencia se relaciona especialmente con la hipótesis del input comprensible de Krashen (1982), una de las cinco que conforman su teoría sobre la adquisición de segundas lenguas. En ella, el autor sostiene que los alumnos adquieren la lengua cuando reciben mensajes comprensibles que están ligeramente por encima de su nivel actual ($i + 1$), siempre en un entorno con baja ansiedad y alta motivación. En mi caso, fue precisamente esa combinación de apoyo emocional y estímulos comprensibles lo que me permitió avanzar con confianza en el aprendizaje de una nueva lengua.

El enfoque CLIL también se apoya en lo que se conoce como las 4 Cs de Coyle: *Content*, *Communication*, *Cognition* y *Culture*.

- *Content* se refiere al aprendizaje de los contenidos curriculares.
- *Communication* es el uso activo del lenguaje para interactuar.
- *Cognition* implica el desarrollo del pensamiento crítico y de habilidades cognitivas.
- *Culture* hace referencia a la apertura hacia otras culturas y formas de ver el mundo (Coyle et al., 2010).

Personalmente, me parece muy valioso que este enfoque no se limite a lo lingüístico, sino que fomente también el pensamiento, la colaboración y la conciencia cultural. En mis prácticas he visto cómo los alumnos se implican más cuando sienten que el idioma les sirve para hacer cosas reales, como participar en un proyecto, buscar información, explicar una idea o incluso comunicarse conmigo.

Por último, CLIL promueve una enseñanza centrada en el alumnado, activa y significativa. Se relaciona directamente con metodologías como el Aprendizaje Basado en

Proyectos (ABP), el Aprendizaje Cooperativo o el Aprendizaje Basado en Tareas (TBL). En todas ellas, el alumno es protagonista de su aprendizaje y el docente actúa como guía, facilitador y modelo lingüístico.

En resumen, CLIL no solo cambia el idioma en el que se enseña, sino también la manera en que se enseña y se aprende. Por eso me resulta tan inspirador como futura maestra: porque conecta con una educación más viva, más real y más conectada con el mundo que nos rodea.

2.3 Ventajas y desafíos de su implementación en primaria

Uno de los motivos por los que CLIL me resulta tan enriquecedor como futura docente es que abre la puerta a una enseñanza de idiomas más significativa, que va mucho más allá de las fichas de gramática y el aprendizaje memorístico. Se trata de una metodología con múltiples ventajas, pero también con desafíos que no pueden pasarse por alto, especialmente en la etapa de Educación Primaria.

Entre las principales ventajas, destaca el aumento de la exposición real al idioma, algo esencial para que el alumnado desarrolle competencias comunicativas de verdad. Según Hearn y Garcés Rodríguez (2014), *“la lengua se convierte en un vehículo para el aprendizaje y no en el objeto del aprendizaje en sí”*, lo cual permite que los alumnos la vivan en situaciones significativas, vinculadas a su día a día escolar.

Otra ventaja importante es que CLIL fomenta el desarrollo de habilidades cognitivas de orden superior. Al tener que resolver tareas, entender conceptos y expresarse en otra lengua, los alumnos están constantemente trabajando su pensamiento crítico, su autonomía y su capacidad para adaptarse a nuevas situaciones (Brumfit, Moon & Tongue, 1991). Esto también ayuda a fortalecer su autoestima, ya que logran objetivos complejos usando un idioma que todavía están aprendiendo.

Además, el enfoque CLIL favorece el trabajo cooperativo y el desarrollo de valores como la empatía, la tolerancia y la apertura cultural. Tal como señala Gracia Lavilla (2017) en *Didáctica del inglés en Educación Infantil*, la enseñanza de lenguas en edades tempranas representa una oportunidad no solo para aprender a comunicarse, sino también para fomentar actitudes positivas hacia otras lenguas y culturas.

Sin embargo, como ocurre con cualquier enfoque ambicioso, CLIL también presenta varios retos. Uno de los más comunes es la formación del profesorado. No todos los maestros de Primaria tienen la preparación lingüística o metodológica suficiente para impartir una materia en inglés sin dejar de atender a la diversidad del aula. En muchos casos, los docentes sienten inseguridad o falta de recursos específicos, lo cual puede afectar al éxito del programa.

Otro reto es la diferencia de modelos educativos según el país o incluso según la comunidad autónoma. Por ejemplo, durante mi estancia en Suiza, me llamó mucho la atención que los niños empiezan a aprender inglés en 3º de Primaria y no antes, y que no es hasta 5º cuando introducen el francés. Esta progresión les permite consolidar bien su lengua materna antes de empezar con las extranjeras. En cambio, en España, en muchos colegios el inglés comienza desde los primeros años de Infantil, lo que muestra un enfoque más precoz. Esta diferencia me hizo reflexionar sobre la importancia no solo del cuándo se aprende, sino del cómo y con qué calidad se hace.

También hay que tener en cuenta que CLIL no funciona por sí solo: necesita de planificación, recursos visuales y materiales adaptados. Si se convierte en una simple traducción de la clase tradicional al inglés, pierde todo su potencial. Tal y como señalan Brumfit, Moon y Tongue (1991), *“enseñar inglés a niños no es cuestión de adaptar contenidos adultos a nivel infantil, sino de partir de sus intereses y formas de aprender”*.

En resumen, CLIL ofrece muchas oportunidades para transformar el aula en un espacio más comunicativo, activo y real, pero también requiere una formación específica, compromiso docente y un entorno educativo que lo respalde. Pérez-Vidal (2009) destaca que el enfoque CLIL es especialmente efectivo cuando existe una coordinación entre contenido, lenguaje y contexto. Y personalmente, creo que su éxito depende mucho de cómo se implemente, y que cuando se hace con sentido pedagógico, puede marcar una verdadera diferencia en la forma en que los niños aprenden y se relacionan con el mundo.

2.4 Comparativa internacional: España, Suiza y EE.UU

Durante el último año y medio he tenido la suerte de observar cómo se enseña en una escuela pública en Lucerna, Suiza. A pesar de ser una escuela pública, lo primero que me sorprendió fue la diversidad cultural y lingüística del alumnado. Muchos niños hablaban suizo alemán, otros alemán estándar y otros idiomas en casa, lo cual generaba un entorno muy rico pero también desafiante desde el punto de vista educativo.

Como ya mencioné anteriormente, en Suiza el aprendizaje del inglés comienza en 3º de Primaria y el del francés en 5º, algo que me sorprendió al compararlo con el sistema español, donde el inglés se introduce desde la etapa de Infantil en muchos centros. No obstante, a pesar de empezar más tarde, observé que los niños suizos tenían mayor fluidez y soltura en la lengua extranjera. ¿La clave? En mi opinión, no solo el cuándo se aprende, sino el cómo.

Allí, las clases de inglés que pude observar se basaban principalmente en juegos, canciones y dinámicas activas, algo que conecta directamente con las teorías de Jean Piaget, quien defendía que el aprendizaje en las etapas iniciales se construye a través de la experiencia concreta y la manipulación (Piaget, 1970). A través del juego, los niños no solo aprenden una lengua, sino que experimentan, se expresan y construyen sentido. Como decía Piaget, *“el conocimiento no se copia del entorno, sino que se construye activamente desde dentro”*.

Otro aspecto fascinante fue la metodología de tareas autónomas. Cada jueves, el profesorado entrega unas fichas semanales divididas en dos partes: una obligatoria (con ejercicios fáciles y otros un poco más complejos) y otra voluntaria, pensada para el trabajo personal del alumno, sin que influya en la nota. Los estudiantes tienen hasta el miércoles siguiente para completarlas a su ritmo, sin vigilancia, y eligen cuándo hacerlas. Esta propuesta conecta con la zona de desarrollo próximo de Vygotski, quien afirmaba que el aprendizaje más eficaz se da cuando el alumno trabaja de forma autónoma, pero con el apoyo justo y necesario del entorno (Vygotski, 1978).

Este tipo de trabajo autónomo, fomenta no solo el aprendizaje de contenidos, sino también el desarrollo de habilidades metacognitivas, autorregulación y responsabilidad, elementos clave para el éxito en un enfoque como CLIL. Como apunta Brumfit (1991), el aprendizaje de lenguas extranjeras debe adaptarse a los intereses y formas de aprender de los niños, integrándose en actividades que tengan sentido para ellos.

En contraste, en muchas aulas españolas, especialmente en etapas tempranas, todavía se tiende a una enseñanza del inglés centrada en estructuras gramaticales, con ejercicios repetitivos o traducciones poco significativas. Aunque esto está cambiando, el ritmo es desigual. En ese sentido, la motivación y la implicación emocional del alumnado siguen siendo una asignatura pendiente.

Aunque aún no conozco el sistema educativo estadounidense de primera mano, me despierta una gran curiosidad. Espero poder observar cómo se enseña el inglés como lengua materna y si existen adaptaciones del enfoque CLIL o metodologías similares que me permitan ampliar mi mirada pedagógica. Me interesa especialmente ver cómo se conjugan los enfoques comunicativos con un trabajo más estructurado del idioma, y cómo se integra la diversidad lingüística y cultural en las aulas. Esta futura experiencia representa una nueva oportunidad para seguir aprendiendo como futura docente comprometida con una enseñanza viva, flexible y conectada con el mundo real.

2.5. Rol del docente en el enfoque CLIL: Hacia un nuevo modelo de enseñanza

Uno de los aspectos que más me ha hecho reflexionar en mi formación como maestra es el papel del docente. Ya no se espera que el maestro sea simplemente alguien que transmite conocimientos desde una pizarra. Especialmente en el enfoque CLIL, el rol del docente cambia por completo: pasamos de ser transmisores a diseñadores de experiencias, guías del aprendizaje y modelos lingüísticos. Este “nuevo docente” es una figura mucho más activa, flexible y empática, que sabe adaptarse a las necesidades de su alumnado y a los retos de un aula multilingüe y diversa.

Como afirma Zabala (2007), el profesorado del siglo XXI no solo debe saber enseñar contenidos, sino también enseñar a aprender, fomentar la reflexión crítica y promover la autonomía del alumno. En el enfoque CLIL, esta idea se refuerza aún más, ya que no estamos enseñando únicamente una materia, sino también una lengua extranjera al mismo tiempo. Esto requiere una gran preparación metodológica, pero también una actitud abierta y creativa.

Durante mi formación universitaria en Segovia, en la Universidad de Valladolid, recuerdo cómo algunas asignaturas me marcaron profundamente al introducirme en metodologías activas como el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP), el Aprendizaje Cooperativo, el Trabajo por Rincones, la Gamificación o el Aprendizaje Basado en Tareas (TBL). Estas metodologías no solo cambiaron mi forma de ver la enseñanza, sino que conectaron con mi esencia como futura docente. Me di cuenta de que enseñar puede (y debe) ser algo vivo, dinámico y adaptado a cada grupo.

En Suiza, durante mis prácticas, vi cómo muchas de estas metodologías se aplicaban de forma natural. Freinet (1990) defendía que la escuela debía ser un lugar de vida, no de obediencia ciega. Esa idea ha estado muy presente en mi forma de observar el aula suiza, donde los espacios y las relaciones se construyen desde la cooperación.

Por ejemplo, en los cursos inferiores se trabajaba con inspiración Montessori, con espacios preparados, materiales manipulativos y mucha libertad. También observé prácticas de *Forest School*, un enfoque que, como explica Knight (2013), promueve el aprendizaje

autónomo a través de experiencias en la naturaleza, basándose en el respeto al ritmo del niño y en su conexión con el entorno. Algunas de estas prácticas también estaban influenciadas por la pedagogía Waldorf, que, como señala Steiner (1995), pone el énfasis en el desarrollo integral del niño —cuerpo, alma y espíritu— y valora profundamente el contacto con la naturaleza como parte del aprendizaje.

En mi aula de 5º y 6º, el trabajo autónomo y la cooperación eran clave: los alumnos organizaban su tiempo, resolvían dudas entre ellos y usaban diferentes recursos (digitales, visuales, manipulativos) para avanzar en sus tareas. Yo misma participaba como guía, proponiendo actividades, resolviendo dudas, pero dejando que fueran ellos los protagonistas. (*Ver Anexo 1, Foto 1*)

“The teacher must create conditions that enable learners to make their own meaning in a second language” (Coyle et al., 2010). Esta idea resume muy bien lo que viví: el docente en CLIL no enseña todo directamente, sino que prepara el entorno, los apoyos y las dinámicas para que el aprendizaje ocurra de forma natural y significativa, a través del uso real del idioma.

El docente CLIL, en este contexto, tiene que actuar como un “*language facilitator*“, alguien que no solo conoce la materia y el idioma, sino que sabe cómo presentar los contenidos de forma accesible, apoyándose en lo visual, en la gestualidad y en rutinas claras (*Ver anexo 1, Foto 2*). Como indican Coyle, Hood y Marsh (2010), el profesor CLIL debe dominar el uso del scaffolding para hacer comprensible el contenido a todos los niveles, sin renunciar a la profundidad conceptual ni al aprendizaje lingüístico. Esta idea la vi claramente en mi aula: los docentes repetían frases clave, usaban esquemas, ejemplos visuales y reformulaban constantemente para que los alumnos pudieran entender y expresarse.

Además, este nuevo perfil docente también requiere una mirada inclusiva y emocional. No basta con saber la metodología, también hay que crear un ambiente de confianza. En palabras de Marina (2013), “*el buen docente no solo enseña, sino que contagia el deseo de aprender*”. Esa frase me representa mucho. Yo quiero ser esa maestra que cree en cada niño, que le ayuda a descubrir sus capacidades y que le ofrece un camino cuando siente que no puede.

En definitiva, el nuevo docente CLIL no es perfecto, pero sí es consciente. Sabe que enseñar en otro idioma es un reto, pero también una oportunidad para innovar, para acompañar al alumno en un proceso más real, más significativo. Un proceso en el que el inglés no es una asignatura más, sino una ventana al mundo.

“Enseñar no es transferir conocimiento, sino crear las posibilidades para su producción o construcción” (Freire, 1997). Esta frase representa muy bien el papel del docente CLIL: crear condiciones reales para que el aprendizaje suceda, de manera natural, motivadora y significativa.

2.6. Metodologías activas relacionadas con CLIL

A lo largo de la historia educativa, la manera en que se concibe la enseñanza ha cambiado profundamente. Antiguamente, el aula giraba en torno al profesor como figura central: se enseñaban contenidos de forma directa, el alumno era un receptor pasivo y la evaluación se basaba en la memorización. Esta visión encajaba con los métodos tradicionales, que priorizaban la disciplina y la repetición.

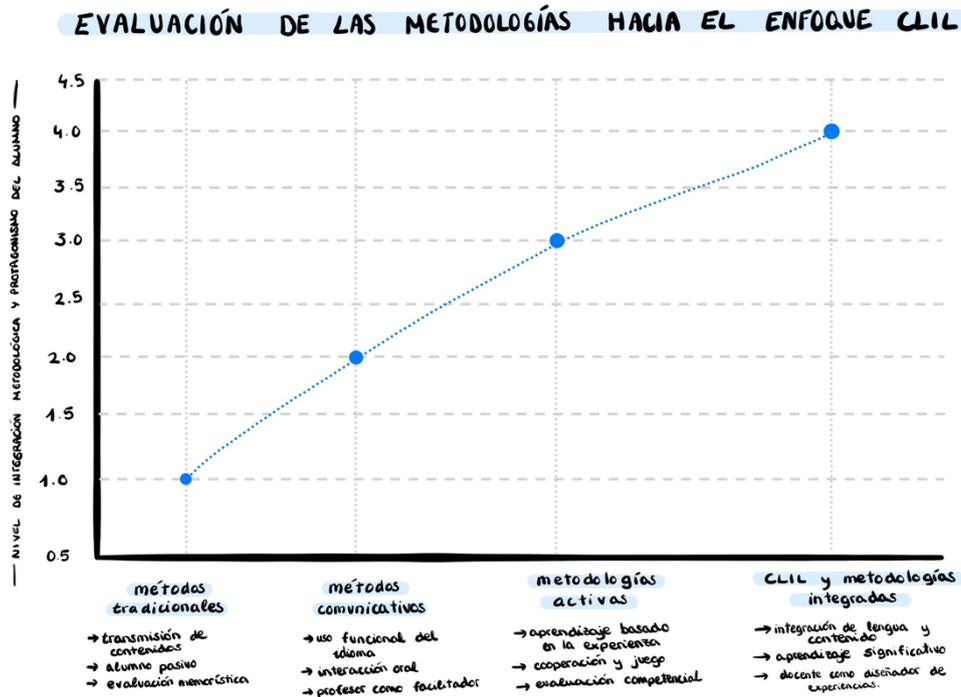
A partir de mediados del siglo XX, con el auge de las teorías de Vygotsky y Bruner, se empezó a hablar de métodos más comunicativos. Aquí, el lenguaje comenzó a entenderse como herramienta social, y la interacción entre iguales se consideró fundamental para el desarrollo cognitivo. El rol del docente comenzó a desplazarse: ya no era el único transmisor, sino un facilitador del aprendizaje.

Más adelante surgieron las metodologías activas, como el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP), el Aprendizaje Cooperativo, la Gamificación o el Trabajo por Rincones. Estas estrategias buscaban que el alumno fuera protagonista de su propio proceso, explorando, investigando y trabajando en equipo. Estas metodologías me impactaron especialmente durante mi formación en la Universidad de Valladolid (campus de Segovia), y más aún cuando las vi aplicadas de forma natural en el sistema suizo durante mis prácticas.

En Suiza, muchas de estas metodologías activas formaban parte del día a día en el aula. En los cursos inferiores se trabajaba con inspiración Montessori, con espacios preparados, materiales manipulativos y mucha libertad. También observé prácticas de *Forest School*, donde el aprendizaje se trasladaba al entorno natural. En mi aula de 5º y 6º, el trabajo autónomo y la cooperación eran clave: los alumnos organizaban su tiempo, resolvían dudas entre ellos y usaban diferentes recursos (digitales, visuales, manipulativos) para avanzar en sus tareas. Yo misma participaba como guía, proponiendo actividades, resolviendo dudas, pero dejando que fueran ellos los protagonistas. (*Ver Anexo 1, Foto 3*)

Todo este recorrido me ha permitido comprender cómo se ha producido la transición metodológica hacia enfoques más integrados y activos, donde el idioma no es una barrera, sino un medio para aprender. Esta evolución puede visualizarse en el siguiente gráfico, que recoge las principales etapas del cambio pedagógico hasta llegar al enfoque CLIL:

- **Figura 1.** Evolución de las metodologías hacia el enfoque CLIL. Elaboración propia



Este proceso de formación no termina aquí. El próximo curso realizaré mis prácticas en Estados Unidos, concretamente en un colegio de inmersión al español. Esta nueva experiencia me permitirá observar de cerca cómo se enseña una lengua extranjera (en este caso, el español) desde una perspectiva completamente distinta, al ser Estados Unidos un país angloparlante. Tengo mucha curiosidad por ver qué metodologías utilizan para enseñar contenidos a través del español, cómo estructuran el apoyo lingüístico y qué tipo de dinámicas implementan en un contexto de inmersión inversa. Creo que esta vivencia me aportará una visión aún más rica y completa sobre la enseñanza bilingüe, que podré integrar en mi futura práctica docente.

Como señala Pujolàs (2008), “las metodologías activas permiten que el alumno deje de ser consumidor de información para convertirse en constructor de conocimiento”. Y ese es, precisamente, el tipo de escuela en el que quiero trabajar: una escuela en la que aprender tenga sentido, emoción y conexión con el mundo real.

3. MARCO CONTEXTUAL: EXPERIENCIA PERSONAL COMO BASE DEL ENFOQUE

3.1. Estancia en Suiza: Aprendizajes y vivencias en un entorno multilingüe

Mi experiencia en Suiza ha sido, sin duda, uno de los momentos más significativos de mi formación como futura docente. Durante un año y medio tuve la oportunidad de vivir y formarme en un entorno educativo completamente diferente al que conocía. Esta vivencia no solo me permitió mejorar mis competencias en inglés y comenzar a aprender alemán desde cero, sino que me hizo reflexionar profundamente sobre cómo aprenden los niños, qué papel juega el idioma en ese proceso y cómo se puede enseñar de una forma más natural, motivadora y abierta.

En el primer año, como estudiante universitaria, pude observar cómo se forman los futuros docentes suizos. Me sorprendió mucho la estructura de las asignaturas, que estaban centradas en entender el pensamiento infantil y en cómo despertar el interés del niño por el aprendizaje. En lugar de centrarse únicamente en la programación de contenidos, el enfoque era más psicológico, práctico y conectado con el desarrollo integral del alumno. Muchas de las ideas que había aprendido teóricamente en la carrera cobraron un nuevo sentido al verlas aplicadas en un contexto tan real.

Durante el tercer semestre de mi estancia, comencé mis prácticas en un colegio público en el cantón de Lucerna: Ebikon Primary Schule (*Ver anexo 2, Foto 1*). Allí trabajé en un aula multinivel con alumnos de 5º y 6º de Primaria. Lo que más me llamó la atención desde el primer día fue la diversidad lingüística del alumnado. La lengua principal del aula era el suizo alemán, pero también se usaba el alemán estándar (Hochdeutsch), y muchos alumnos hablaban otras lenguas en casa como árabe, español, coreano o moldavo. Esta diversidad no se vivía como un problema, sino como una riqueza, y me hizo entender que un entorno verdaderamente multilingüe es posible cuando se respeta y se valora la lengua materna de cada niño.

En el colegio, además, los cursos se organizaban por ciclos de dos años: Infantil (dos cursos, de los cuales solo uno es obligatorio) que los mezclan con 1º-2º, luego 3º-4º y por último 5º-6º. Esto permite que los cambios de etapa sean más suaves y que los alumnos puedan convivir con compañeros de distintas edades, ayudándose entre ellos y aprendiendo a diferentes ritmos. También me pareció muy interesante el sistema de tareas autónomas: cada semana se entregaba un bloque de ejercicios que los alumnos debían completar sin supervisión directa, organizándose como quisieran. Esta forma de trabajar fomenta la autorregulación, la planificación y la responsabilidad desde edades muy tempranas. (*Ver anexo 2, Foto 2*)

Uno de los momentos que más me marcó fue descubrir que un niño de Infantil, con el que solía hablar en inglés, también hablaba español perfectamente, además de suizo alemán. Esta anécdota, que puede parecer pequeña, me hizo reflexionar sobre el potencial de los niños para integrar varias lenguas sin esfuerzo si se les ofrece el contexto adecuado. En ese momento, entendí que el multilingüismo no es algo exclusivo, sino una realidad natural para muchos niños que viven en entornos diversos y abiertos.

Esta vivencia reforzó en mí, la idea de que el idioma no debe ser una barrera, sino una herramienta. Me ayudó a comprender que enseñar una lengua extranjera no debe consistir en hacer exámenes de gramática, sino en ofrecer situaciones reales, motivadoras y útiles para el alumno. En mi caso, fue a partir de estas observaciones cuando comencé a ver con más claridad el potencial del enfoque CLIL como vía para enseñar contenidos y lengua de forma integrada.

3.2. Inmersión lingüística y aprendizaje de contenidos en lengua extranjera

Cuando viví en Suiza, el inglés dejó de ser una asignatura para convertirse en parte de mi vida diaria. Lo usaba para hacer la compra, para preguntar en la universidad, para hablar con compañeros de otros países, e incluso con algunos alumnos del colegio durante mis prácticas. Este proceso de inmersión —inmersión real, no artificial— me ayudó a entender lo que significa verdaderamente aprender una lengua desde la necesidad, desde el uso, desde la experiencia.

En el colegio suizo donde hice las prácticas, pude observar cómo los alumnos empezaban a aprender inglés a partir de 3º de Primaria, no antes. A simple vista puede parecer tarde si lo comparamos con España, donde se introduce en Educación Infantil. Pero lo que me sorprendió fue la soltura con la que los niños se expresaban, incluso usando estructuras complejas en situaciones reales. ¿La clave? En mi opinión, no era tanto el cuándo, sino el cómo.

Las clases de inglés no eran sesiones tradicionales con ejercicios de rellenar huecos, sino experiencias activas: juegos de rol, presentaciones, debates sencillos, canciones, vídeos y materiales manipulativos. El idioma se usaba como una herramienta para hacer cosas, no como un fin en sí mismo. Esto conecta directamente con uno de los principios clave del enfoque CLIL: *“language as a means, not as an end”* (Coyle, Hood & Marsh, 2010).

Como señala Mehisto (2008), investigador asociado con contextos CLIL en países como Suiza, el éxito del aprendizaje integrado depende mucho del entorno afectivo y de la motivación del alumnado. En mis prácticas vi cómo los profesores generaban ese entorno de confianza: usaban scaffolding (andamiaje lingüístico), repetían expresiones clave, apoyaban con gestos, imágenes y rutinas. Todo estaba pensado para que los niños se sintieran seguros al comunicarse en inglés, aunque se equivocaran.

Desde la perspectiva española, autores como Salvador Peñalva y Ana Halbach han defendido también que el aprendizaje de lenguas debe partir de contextos reales, donde el alumno pueda construir el significado a través de la acción. Halbach (2009), por ejemplo, insiste en que el papel del docente es crear situaciones donde el lenguaje aparezca de manera natural y significativa. Esta idea me parece fundamental. En Suiza lo viví en primera persona: los niños no estudiaban inglés, lo vivían.

Además, esta inmersión lingüística no era solo externa. Yo también la experimenté como aprendiz. Me vi obligada a usar el idioma en situaciones cotidianas y, aunque al principio me sentía insegura, con el tiempo empecé a entender y a hablar de forma más espontánea. Recuerdo, muchas ocasiones en las que utilizar el traductor no era una opción: no tenía conexión, era una conversación cara a cara o simplemente no había tiempo para buscar palabras. En esos momentos, tenía que “apañármelas” con lo que sabía, con gestos, dibujos improvisados o incluso mezclando idiomas. A veces parecía que estaba participando en un

juego de “language survival”, donde lo importante no era hablar perfecto, sino lograr comunicarte. Curiosamente, esas fueron las situaciones en las que más aprendí, porque el lenguaje surgía de una necesidad real.

Esto me hizo reflexionar sobre el miedo que muchos alumnos tienen a equivocarse. Aprender una lengua extranjera requiere confianza, apoyo y tiempo. Y, sobre todo, requiere un propósito. Cuando el idioma se usa para algo que tiene sentido —para preguntar, para explicar, para jugar—, el aprendizaje es mucho más profundo.

En el aula, es importante crear un “*learning environment*” donde los niños exploren, experimenten, se comuniquen y piensen en la lengua extranjera. En este sentido, como afirma Pérez-Vidal (2009), “*la inmersión es más efectiva cuando se combina con contenidos académicos, ya que el conocimiento actúa como vehículo para el uso auténtico del idioma*”.

Personalmente, esta etapa de inmersión ha sido una de las más enriquecedoras de mi formación. Me ha permitido vivir en primera persona lo que supone aprender en otra lengua y observar cómo los niños lo hacen sin miedo, con curiosidad y con naturalidad. Esto refuerza mi convicción de que el aprendizaje de idiomas debe estar ligado a la experiencia, a la emoción y a la acción. Porque aprender un idioma no significa solo memorizar palabras; también implica cambiar la forma en que vemos el mundo, abrir la mente y comprender otras realidades.

4. PROPUESTA DIDÁCTICA CLIL PARA EDUCACIÓN PRIMARIA

4.1. Justificación pedagógica de la propuesta

La propuesta didáctica que presento a continuación está basada en mi propia experiencia, durante el periodo de prácticas en un aula multinivel de 5º y 6º de Educación Primaria en Lucerna, Suiza. Se trata de una unidad didáctica CLIL centrada en la asignatura de inglés, con el tema principal de las festividades culturales. Escogí este tema porque observé que podía despertar interés en el alumnado y, al mismo tiempo, permitía trabajar vocabulario, estructuras lingüísticas y contenidos culturales de forma integrada y significativa.

El aula donde implementé la unidad era claramente multicultural y plurilingüe, algo que enriqueció profundamente todo el proceso. El hecho de que los alumnos pudieran verse reflejados en las actividades y compartir tradiciones personales hizo que participaran con mucho más entusiasmo y motivación. La propuesta fue diseñada para que el aprendizaje del inglés se realizara de forma activa, cooperativa y vivencial, favoreciendo la comunicación, el respeto a la diversidad y el uso funcional del idioma.

Diseñé esta unidad pensando en cómo integrar los contenidos culturales con el uso real del inglés en el aula. Utilicé metodologías activas y dinámicas cooperativas, porque creo firmemente que el aprendizaje ocurre de verdad cuando los niños se sienten protagonistas. A lo largo de la unidad, hicimos actividades como crear pancartas, escribir deseos para el Año Nuevo mientras comían las doce uvas, y reflexionar en grupo sobre el significado de cada festividad. Todas las actividades estaban conectadas entre sí y tenían un objetivo comunicativo claro.

Yo misma elaboré tres presentaciones en PowerPoint, una para cada festividad: Navidad, Año Nuevo y Reyes Magos. Estas presentaciones me ayudaron a introducir el vocabulario y los conceptos clave de forma visual y atractiva. Además, en algunos momentos puntuales, utilicé el alemán como lengua de apoyo para explicar instrucciones o asegurarme de que todos comprendían la tarea. Esto no restó valor al uso del inglés; al contrario, me permitió mantener la fluidez de la clase y que nadie se quedara atrás. En una clase tan diversa, entendí que el uso consciente de las lenguas del entorno podía ser una herramienta de inclusión, no un obstáculo.

El enfoque CLIL, tal como lo definen Coyle, Hood y Marsh (2010), se basa en las cuatro Cs: *Content, Communication, Cognition y Culture*. Mi unidad toca las cuatro de forma muy directa: se trabaja contenido cultural (festividades), comunicación oral y escrita en inglés, pensamiento crítico y comparación cultural entre países, y una reflexión sobre las diferentes identidades presentes en el aula. Esta experiencia me hizo confirmar lo que ya intuía: que aprender una lengua no es solo memorizar vocabulario, sino también abrir la mente y compartir quiénes somos.

Como docente en formación, esta propuesta me permitió poner en práctica muchas de las ideas que había aprendido durante la carrera, tanto en Segovia como en Suiza. Por primera vez, vi cómo todo lo que había estudiado en los libros cobraba sentido frente a un grupo real,

con sus ritmos, sus diferencias y su energía. Y me reafirmó en mi manera de entender la educación: viva, participativa, creativa y centrada en el niño.

4.2. Curso, nivel y área de conocimiento

La unidad didáctica está diseñada para una clase multinivel compuesta por alumnado de 5º y 6º de Educación Primaria, un modelo habitual en el sistema educativo suizo. Este tipo de agrupación presenta ciertas ventajas pedagógicas, ya que permite trabajar la cooperación entre niveles, fomentar el aprendizaje entre iguales y reforzar la autonomía del alumnado. Como señala Álvarez Méndez (2001), “la diversidad en el aula es una oportunidad para enriquecer el aprendizaje si se sabe gestionar con flexibilidad y sentido pedagógico”.

En el aula donde se desarrolló esta propuesta conviven niños y niñas de distintas nacionalidades: China, Moldavia, Alemania, Italia, Bosnia, Albania, España, Turquía y Filipinas. Esta riqueza cultural y lingüística está presente tanto en sus costumbres como en las lenguas que manejan, ya que además del suizo alemán (como lengua vehicular) y el alemán estándar, muchos de ellos también hablan otra lengua materna en casa. Esta realidad, lejos de ser un obstáculo, es una fuente de aprendizaje intercultural que se aprovechó especialmente en esta unidad.

El área de conocimiento a la que se vincula esta unidad es la de Lengua Extranjera: Inglés, tal como aparece recogida en el currículo oficial de Castilla y León (BOCYL 11/2014, Decreto 26/2016), donde se establece que esta área tiene como objetivo el desarrollo de la competencia comunicativa en una lengua extranjera, fomentando la comprensión y la expresión, tanto oral como escrita, así como el conocimiento cultural de los países en los que se habla el idioma.

Aunque esta propuesta fue diseñada y aplicada en un centro suizo, he tenido en cuenta tanto el enfoque del sistema educativo suizo como el currículo oficial español, ya que este Trabajo Fin de Grado se presenta dentro de la Universidad de Valladolid. Por eso, en la selección de objetivos, competencias y contenidos me he guiado por el marco suizo en cuanto a la práctica real en el aula, y por el currículo de Castilla y León como referencia teórica para organizar la propuesta conforme al sistema educativo español.

La estructura multinivel me permitió adaptar las actividades a distintos niveles de competencia lingüística, ofreciendo apoyos visuales, uso de *scaffolding*, trabajo cooperativo y tareas abiertas con distintos niveles de exigencia. Esta organización también favoreció que los alumnos mayores pudieran ayudar a los más pequeños, reforzando así la colaboración y la responsabilidad compartida.

4.3. Objetivos didácticos y competencias clave

La presente unidad didáctica tiene como finalidad desarrollar la competencia comunicativa en inglés a través de contenidos culturales relacionados con las festividades del mundo. A lo largo de la secuencia se trabajan aspectos como el vocabulario temático, la

comprensión de textos orales y escritos, la interacción en grupo y la expresión de ideas propias de forma sencilla y coherente.

Aunque esta unidad fue aplicada en un contexto suizo, he adaptado los objetivos y competencias al marco establecido por el currículo de Castilla y León (BOCYL 11/2014, Decreto 26/2016) para los cursos de 5º y 6º de Educación Primaria, en el área de Lengua Extranjera: Inglés.

Los objetivos didácticos de esta unidad son:

- Comprender el sentido general de textos orales y escritos breves relacionados con situaciones reales (festividades, deseos, presentaciones).
- Expresarse oralmente con frases sencillas, utilizando vocabulario específico del tema trabajado.
- Participar en interacciones orales en pequeño grupo, utilizando estructuras básicas para saludar, describir, preguntar y responder.
- Leer y comprender palabras y frases relacionadas con fiestas culturales, apoyándose en imágenes y en el contexto.
- Escribir mensajes breves y creativos, como deseos, carteles o frases sobre tradiciones festivas.
- Desarrollar el respeto por otras culturas y aprender a hablar sobre la propia de forma sencilla en inglés.
- Utilizar estrategias comunicativas (gestos, repeticiones, apoyo visual) para mejorar la comprensión y expresión.

Las competencias clave que se trabajan de forma prioritaria son:

- Competencia en comunicación lingüística (CCL): al expresarse oralmente y por escrito, comprender mensajes, ampliar vocabulario temático y utilizar el inglés como vehículo de comunicación real.
- Competencia cultural y artística (CCA): al conocer festividades propias y ajenas, reflexionar sobre las tradiciones y participar en dinámicas creativas (carteles, deseos, juegos).
- Competencia social y cívica (CSC): al colaborar con otros compañeros, respetar las ideas y culturas del grupo y trabajar en equipo.
- Aprender a aprender (CAA): al reflexionar sobre lo aprendido, utilizar recursos para mejorar su comunicación y participar activamente en el proceso.
- Sentido de iniciativa y espíritu emprendedor (SIE): al diseñar presentaciones, participar en actividades cooperativas y proponer ideas dentro del grupo.

En todo momento, el enfoque CLIL guía la propuesta, integrando contenido, comunicación, pensamiento y cultura. Además, los niveles de dificultad han sido adaptados a la realidad de un aula multinivel, permitiendo que todos los alumnos, independientemente de su ritmo o nivel, pudieran participar con éxito.

4.4. Secuencia de actividades

La unidad se desarrolló en cinco sesiones, adaptadas a una clase multinivel de 5º y 6º de Educación Primaria. Todas las actividades se realizaron en inglés, con momentos puntuales en los que utilicé el alemán para asegurar la comprensión de instrucciones o conceptos clave. La secuencia integra el enfoque CLIL con metodologías activas como el aprendizaje basado en tareas, el uso de tecnología, el trabajo cooperativo y la reflexión intercultural.

Sesión 1 – Christmas traditions in my country

Objetivo principal: Comprender y expresar tradiciones navideñas propias y ajenas utilizando estructuras básicas en inglés.

Actividades:

1. Presentación personal a través de PowerPoint con vídeos de bailes navideños, musicales escolares, fotos de mi infancia y de la ciudad de Segovia decorada en Navidad. Fue una forma muy cercana de introducir la festividad desde mi propia cultura, y los niños mostraron gran curiosidad e interés. (*Ver Anexo 3, Link 1*)
2. Lectura y escucha de tarjetas con tradiciones navideñas de diferentes países, por parejas (con apoyo visual).
3. Juego tipo quiz walk cooperativo para reforzar lo aprendido.
4. Actividad oral final: en pequeños grupos, los alumnos compartieron en inglés cómo celebran la Navidad en su casa, comparando con lo aprendido. Se utilizó una ruleta digital con preguntas guía para facilitar la comunicación.

Imagen:



Figura 2. Alumno participando en el juego oral sobre tradiciones navideñas. (Elaboración propia)

Sesión 2 – New Year’s Eve and 12 grapes

Objetivo principal: Expresar deseos para el nuevo año y conocer costumbres culturales mediante el uso del futuro simple en inglés.

Actividades:

1. Presentación personal con imágenes y vídeos sobre cómo celebro el Año Nuevo, incluyendo vídeos familiares reales, decoraciones típicas y anécdotas. (*Ver Anexo 3, Link 2*)
2. Actividad vivencial: entrega de 12 uvas a cada alumno, recreando las campanadas como en España. Fue un momento especialmente divertido y motivador para ellos, ya que era una tradición completamente nueva y lo vivieron con entusiasmo.
3. Uso del iPad para crear una tarjeta de deseos digital (In 2024, I want to...), que luego imprimimos y recopilamos.
4. Elaboración de una libretita decorativa como recuerdo de la actividad, con vocabulario aprendido y los deseos escritos a mano.

Imagen:



Figura 3. Tarjetas de deseos digitales creadas con el iPad y momento de las 12 uvas en clase. (Elaboración propia)

Sesión 3 – The Three Wise Men and the religious meaning

Objetivo principal: Conocer el significado religioso y cultural de los Reyes Magos, ampliar vocabulario y fomentar la reflexión.

Actividades:

1. Proyección de varios vídeos de cabalgatas en España y en otros países, comentando diferencias y elementos comunes. (Ver Anexo 3, Link 3)
2. Conversación guiada: ¿Quiénes eran los Reyes Magos? ¿Qué traen? ¿Dónde aparecen?
3. Lectura compartida de un fragmento de mi propia Biblia infantil en inglés, como punto de partida para explicar la dimensión religiosa de esta festividad. Fue especialmente significativo porque en otra asignatura los alumnos estaban estudiando las religiones, por lo que logramos hacer una conexión interdisciplinaria.
4. Actividad oral por parejas: los alumnos respondieron en inglés a preguntas como Who are the Wise Men? What gifts did they bring? What do you usually receive?.

Imagen:

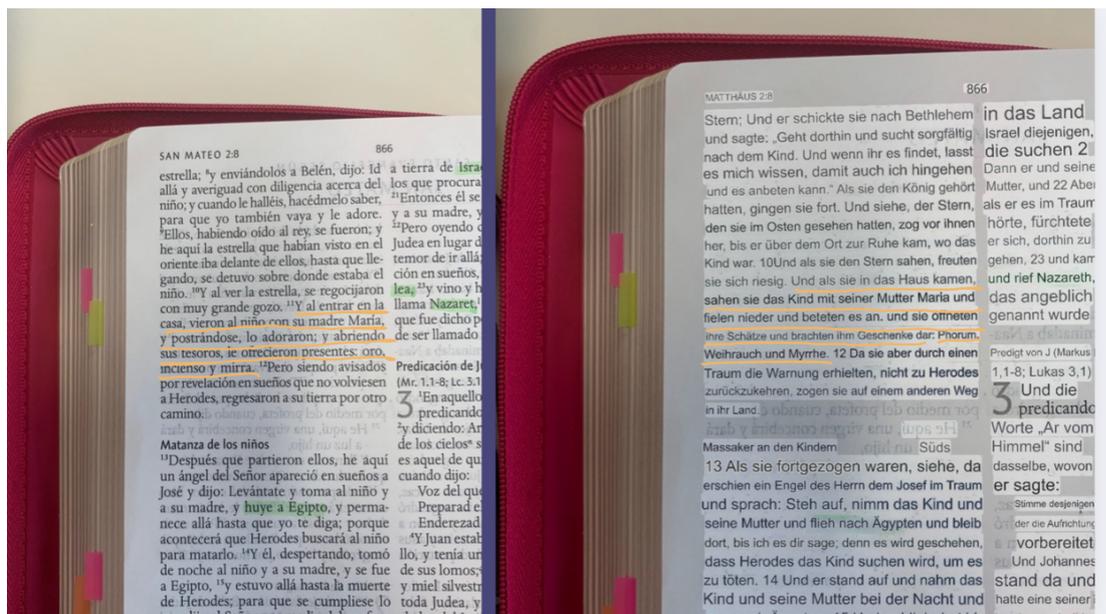


Figura 4. Lectura en voz alta del fragmento bíblico y reflexión oral en parejas. (Elaboración propia)

Sesiones 4 y 5 – Create your own festivity poster

Objetivo principal: Investigar y presentar en inglés una festividad del mundo a través de un cartel expositivo.

Actividades:

- Sesión 4: Trabajo por parejas con ordenador. Los alumnos eligieron una festividad de su país o de cualquier parte del mundo. Buscaron información básica en inglés (país, fecha, comida, vestimenta, costumbres...) y vocabulario clave. Utilizaron una plantilla guía que les ayudó a organizar la información de forma clara.
- Sesión 5: Elaboración del póster con todo lo investigado. Decoraron sus carteles, los escribieron en inglés y luego los presentaron oralmente al resto de la clase de forma breve. (Ver anexo 3, Foto 1-2)

Fue una actividad muy completa, ya que combinó el uso de la tecnología, la investigación dirigida, el trabajo en equipo y la producción oral y escrita. La presentación oral de los pósters también fue utilizada como parte de la evaluación del speaking, observando aspectos como la pronunciación, la fluidez, el uso del vocabulario aprendido y la capacidad de comunicar ideas de forma sencilla pero efectiva. Los pósters fueron colgados en clase durante varias semanas.

Imagen:



Figura 5. Carteles finales realizados por los alumnos sobre festividades elegidas. (Elaboración propia)

La duración total de la unidad: 5 sesiones de aproximadamente 60 minutos cada una.

La secuencia estuvo diseñada para adaptarse al grupo multinivel, permitiendo que cada alumno participara desde su propio nivel de competencia. La diversidad cultural de la clase no solo se respetó, sino que fue parte esencial de la propuesta, haciendo que todos se sintieran representados y valorados.

4.5. Materiales y recursos

Los materiales utilizados a lo largo de esta unidad han sido muy variados y, en gran parte, diseñados por mí misma utilizando mi iPad. Gracias a esta herramienta he podido crear recursos personalizados y creativos que han enriquecido cada sesión, desde presentaciones y tarjetas, hasta pequeños detalles que hacían que cada actividad fuera especial.

Entre los materiales elaborados se encuentran:

- Presentaciones en PowerPoint que simulaban una “movie invitation” para introducir los contenidos de forma original.
- Cartas e invitaciones para los alumnos, escritas y diseñadas con un enfoque lúdico y realista.
- Pulseras temáticas personalizadas.
- Tarjetas digitales de deseos para Año Nuevo, creadas con los iPads del colegio.
- Decoraciones y materiales manipulativos para complementar cada actividad.
- Libretitas personalizadas como recuerdo de algunas sesiones (por ejemplo, Año Nuevo).
- Palomitas caseras que preparé para la actividad final de los Reyes Magos como pequeño detalle simbólico.

(Ver Anexo 3, Foto 3-8)

Además, creé en la pizarra una plantilla visual de apoyo lingüístico (scaffolding) que les ayudó a formular frases sencillas en inglés para describir sus festividades, especialmente útil durante la elaboración del póster. También preparé un juego de repaso tipo memory, con imágenes y vocabulario clave, para reforzar de forma lúdica lo aprendido en las primeras sesiones.

Durante las sesiones más creativas, como la elaboración del póster, puse canciones en inglés con subtítulos en la pantalla. Esto no solo creó un ambiente relajado y motivador, sino que permitió una exposición natural al idioma, reforzando estructuras y vocabulario de manera indirecta.

Todo este material supuso una gran dedicación fuera del horario de clase. La preparación fue muy intensa y requirió mucha imaginación, tiempo y compromiso, pero la respuesta del alumnado fue tan positiva que sentí que todo ese esfuerzo merecía la pena. A menudo me agradecían de forma espontánea lo que había preparado, y esa conexión emocional también forma parte del aprendizaje.

Todos los materiales visuales, manipulativos y digitales mencionados en esta unidad serán adjuntados en los anexos al final del TFG, como evidencia del trabajo realizado y del proceso creativo desarrollado.

4.6. Evaluación

La evaluación de esta unidad didáctica ha seguido una línea coherente con el enfoque metodológico del centro suizo en el que realicé mis prácticas. En este colegio, es muy común utilizar rúbricas visuales y tablas de criterios claras, que se presentan previamente al alumnado para que sepan desde el principio cómo se les va a evaluar. Esta forma de evaluación tiene como objetivo favorecer la transparencia, la autorregulación y la toma de conciencia sobre el propio proceso de aprendizaje, algo que me parece fundamental.

Para evaluar el desarrollo de la unidad, utilicé una tabla de evaluación de 0 a 5 puntos por criterio, con un máximo de 25 puntos. Esta tabla incluía cuatro aspectos clave relacionados con los objetivos de la unidad:

- Uso del vocabulario temático en inglés.
- Comprensión de la información investigada.
- Participación oral (fluidez, pronunciación y esfuerzo).
- Presentación del póster (organización, creatividad y claridad).

La siguiente tabla muestra los criterios de evaluación utilizados durante la unidad. Esta rúbrica fue diseñada por mí y se compartió con el alumnado para que tuvieran claras las expectativas desde el inicio:

Figura 6. Rúbrica de evaluación de la unidad (elaborado por el profesor Ilir Aliju y por mí).

Criterio	0	1-2
Vocabulario	No usa vocabulario.	Uso muy limitado y con errores.
Comprensión	No entiende el tema.	Comprensión muy básica.
Participación oral	No participa.	Mala fluidez y pronunciación.
Póster	Incompleto/desordenado.	Poco claro o estructurado.
Trabajo en grupo	No colabora.	Actitud negativa.
	3-4	5
	Uso adecuado con errores.	Uso correcto y fluido.
	Comprensión general.	Comprensión profunda.
	Participa con interés.	Participación activa.
	Bien organizado.	Claro y creativo.
	Participa a veces.	Colabora con entusiasmo.

Esta tabla me permitió observar de forma sencilla el desempeño de cada alumno, respetando el carácter multinivel del grupo. Además, algunos criterios podían adaptarse a las necesidades concretas de cada niño o niña, teniendo en cuenta la diversidad presente en el aula.

El momento principal de evaluación fue la presentación oral de los pósters, en la que observé no solo la producción oral, sino también el nivel de implicación, el uso real del vocabulario y la capacidad para expresarse con claridad. Además, durante toda la unidad se tuvo en cuenta la participación, el trabajo cooperativo y la actitud en clase, ya que considero que evaluar solo el producto final no refleja todo el proceso vivido.

Aunque no se realizó una autoevaluación formal, sí hubo espacios para la reflexión oral, donde los alumnos pudieron expresar qué habían aprendido, qué les había sorprendido y qué parte les gustó más. Este tipo de evaluación informal también aporta información valiosa sobre su nivel de comprensión y su motivación.

Como futura docente, esta experiencia me ha reafirmado en la importancia de evaluar no solo lo que el alumno “sabe”, sino también cómo participa, se esfuerza y crece durante el proceso. La evaluación, para mí, debe ser una herramienta para acompañar, no para etiquetar.

4.7. Inclusión, atención a la diversidad y trabajo cooperativo

Desde la perspectiva de Booth y Ainscow (2011), la inclusión implica transformar la cultura, las políticas y las prácticas del centro para favorecer la participación de todo el alumnado. Esta visión ha guiado también la presente propuesta. En mi clase de 5º y 6º de Primaria conviven alumnos con distintos perfiles: dos con TDAH, uno con hiperactividad, una niña con discalculia, un niño con un retraso madurativo severo (con adaptación curricular) (*Ver Anexo 3, Foto 9*), y varios con comportamientos disruptivos. Esta diversidad supuso un reto, pero también una oportunidad real para aplicar principios de inclusión y cooperación desde una perspectiva práctica y natural.

Lo más sorprendente para mí fue comprobar cómo, a pesar de las dificultades, la mayoría de estos alumnos eran casi bilingües en inglés, especialmente en la parte oral. De hecho, el alumno con retraso madurativo, que presenta muchas dificultades en asignaturas como matemáticas o lengua, es uno de los alumnos que mejor se comunica en inglés. Participó activamente en todas las sesiones y, especialmente durante la exposición oral del póster, mostró seguridad, fluidez y naturalidad. Esto me hizo reflexionar sobre el poder de la lengua extranjera como espacio donde algunos alumnos brillan, incluso cuando en otras materias se sienten en desventaja.

Durante el desarrollo de las actividades, todos los alumnos trabajaron en grupos de elección libre, lo que favoreció el ambiente positivo y la colaboración espontánea. No separé a los alumnos con necesidades específicas, ya que la dinámica natural del aula suiza apuesta por la autonomía y la confianza. Para la elaboración de los pósters, los alumnos podían elegir libremente dónde trabajar: en clase, en las mesas del pasillo, en la clase conectada o incluso en el patio. Esta libertad les permitió organizarse, concentrarse y adaptarse a su propio ritmo. Fue

realmente interesante ver cómo, al darles ese margen de acción, respondieron con responsabilidad y todos los grupos terminaron sus carteles a tiempo y sin conflictos.

En ningún momento traté de forma diferente a los alumnos con dificultades. El contexto educativo suizo no se centra en limitar, sino en adaptar y confiar. Esa es una de las enseñanzas que me llevo como futura docente: la inclusión no tiene que ser forzada ni artificial, sino parte natural del diseño didáctico. Al crear actividades cooperativas, variadas, abiertas y comunicativas, todos los alumnos pueden participar desde sus capacidades, y eso se reflejó claramente en esta unidad.

Esta experiencia me ha enseñado que la inclusión no siempre necesita grandes adaptaciones, sino que muchas veces pasa por crear actividades donde todos puedan participar con lo que saben, con lo que disfrutan y con lo que se sienten seguros. En esta unidad, cada alumno pudo aportar algo distinto: algunos destacaron por su creatividad, otros por su capacidad para hablar inglés con soltura, y otros por su implicación en ayudar a su grupo. Al dar espacio a esa diversidad dentro de una propuesta comunicativa y cooperativa, la inclusión ocurrió de forma natural, sin forzarla ni hacer distinciones.

4.8 Aportaciones y aprendizajes personales

Durante esta experiencia, no solo he tenido la oportunidad de aprender, sino también de aportar. Una de mis mayores contribuciones ha sido la elaboración de materiales didácticos personalizados, tanto para mi unidad CLIL como para otras asignaturas como Arte. Diseñé una actividad que titulé “Think Outside the Box”, donde propuse diez folletos diferentes con frases como “I’m not a ghost, I’m a...”, “I’m not a tree, I’m a...”, o “I’m not a snowflake, I’m a...” (*Ver Anexo 4, Foto 1*). A partir de ahí, los alumnos tenían que dejar volar su imaginación y transformar esas imágenes en algo completamente distinto. La actividad gustó tanto que se colgó en la entrada del colegio y varios profesores me pidieron el PDF para poder usarlo en otras clases. Fue muy bonito sentir que, de alguna forma, dejaba también mi huella en esa escuela.

Además de eso, creo que una de las mayores aportaciones que hice fue transmitir entusiasmo, alegría y ganas de aprender. Siempre intenté que cada actividad fuera especial, que tuviera algo que los sorprendiera, porque creo que cuando algo te emociona, lo aprendes mejor.

Y, por supuesto, yo también me llevo muchas cosas. Uno de los aprendizajes que más me ha marcado es la visión que tienen en Suiza sobre la autonomía y la confianza hacia los alumnos. Yo venía con ese dicho muy español en la cabeza: “si les das la mano, te cogen el brazo”, y pensaba que si les dejábamos demasiada libertad, se descontrolarían. Pero ha sido todo lo contrario. Me han demostrado que cuando confías en los niños, ellos también confían en ti. Que no siempre lo van a hacer bien, que a veces necesitarán tu guía, pero que ese espacio para decidir y equivocarse es precisamente lo que más les ayuda a crecer.

Aquí he entendido que una educación más libre no es desorganizada, sino “*open mind*”. Que puedes marcar límites con cariño y dejar que sean ellos quienes exploren y encuentren su manera de estar en el mundo.

5. CONCLUSIONES

5.1. Reflexión personal sobre el proceso

Este Trabajo Fin de Grado no solo ha sido una oportunidad para profundizar en el enfoque CLIL y las metodologías activas, sino también un verdadero reflejo de mi evolución personal y profesional durante estos años de formación.

Uno de los aprendizajes más importantes que me llevo es que la inclusión no debe verse como una dificultad, sino como una oportunidad. Trabajar con alumnos con distintas necesidades educativas no ha sido un obstáculo, sino una forma real de comprender qué significa adaptar, confiar y ofrecer espacios donde todos puedan participar desde lo que saben, lo que sienten y lo que disfrutan. El alumno con retraso madurativo que más dificultades tiene en otras materias fue precisamente uno de los que más brilló en la parte oral en inglés. Esto me reafirma en la idea de que una lengua extranjera puede ser también un puente hacia la autoestima y el éxito.

Pero sin duda, el mayor reto ha sido llevar a cabo esta unidad en un colegio donde nadie hablaba español, y donde yo, desde el primer día, tuve que encontrar formas para comunicarme en inglés de forma clara, natural y accesible para todos. Tuve que “apañármelas” —como solemos decir— para que me entendieran, utilizando diferentes palabras, gestos y apoyos visuales, siempre buscando la forma de conectar con ellos. Gracias a esta experiencia, he conseguido algo que llevaba tiempo deseando: desenvolverme con fluidez en inglés, sentirme segura comunicándome, y usarlo como una herramienta real en mi día a día como docente. Este contacto continuo con el idioma me ha permitido alcanzar una soltura que hasta ahora solo era un objetivo, y que hoy forma parte de mi realidad profesional.

Fue precisamente ese reto lo que me empujó a ir más allá de mi objetivo inicial (mejorar mi inglés): decidí empezar a aprender alemán, un idioma que no conocía, pero que sabía que era clave para poder integrarme en el aula y entender mejor a aquellos niños que aún no dominaban el inglés. Tras año y medio de esfuerzo, he conseguido el título de nivel A2.2 de alemán y ya estoy inscrita para preparar el nivel B1 el próximo semestre. Aprender alemán no solo me ayudó a comunicarme mejor, sino que me hizo sentir más cerca de los niños, entender su día a día y construir una relación de confianza más profunda.

Otro aspecto que me ha hecho crecer como docente es haber visto cómo el nivel de inglés de mis alumnos ha mejorado visiblemente desde que llegué. Muchos de ellos han mostrado un interés real por hablar conmigo, por expresarse en inglés y por participar en las actividades. Saber que mi presencia ha supuesto una oportunidad para ellos, y que su progreso también ha sido gracias al vínculo que hemos creado, es una de las cosas más bonitas que me llevo de esta experiencia.

Por último, quiero destacar que mi formación en la Universidad de Valladolid (campus Segovia) me ha proporcionado una base metodológica muy sólida. En Segovia aprendí a investigar, a cuestionarme, a conocer enfoques como el CLIL, el ABP, la gamificación o el trabajo cooperativo. Y lo más especial de todo ha sido ver cómo muchas de esas metodologías que estudié en teoría, se aplicaban de forma natural en el colegio suizo donde he estado (Gisikon Primary Schule). Poner en práctica lo aprendido en un contexto real, multinivel y multilingüe ha sido el cierre perfecto de mi etapa universitaria.

Esta experiencia no solo ha reforzado mi vocación, sino que me ha dado herramientas reales para ser la maestra que quiero ser: cercana, creativa, flexible y dispuesta a aprender siempre de los demás.

5.2. Valor del enfoque CLIL en el contexto educativo actual

A lo largo de este trabajo y especialmente durante mi experiencia práctica, he podido comprobar que el enfoque CLIL (*Content and Language Integrated Learning*) no es solo una metodología útil para aprender inglés, sino una forma de entender el aprendizaje desde la motivación, la significatividad y la conexión con el mundo real.

Como ya señalaban Coyle, Hood y Marsh (2010), CLIL se basa en cuatro pilares: *Content, Communication, Cognition* y *Culture*. Durante la implementación de mi unidad, estas cuatro dimensiones estuvieron presentes en cada sesión: los contenidos eran reales y conectados con la vida de los alumnos; la comunicación se dio en situaciones auténticas; se activaron procesos cognitivos de análisis, comparación y creación; y se fomentó una reflexión cultural que dio espacio a las tradiciones de todos los alumnos.

En un aula tan diversa y multilingüe como la mía, CLIL tuvo un valor aún más potente. Al no trabajar el idioma como un contenido aislado, sino como un medio para acceder a experiencias significativas, el inglés dejó de ser una barrera y se convirtió en una herramienta compartida. Incluso los alumnos con más dificultades pudieron participar, porque no se trataba de traducir, sino de expresarse, de comunicarse y de crear algo juntos.

Esta forma de trabajar conecta con la visión socioconstructivista del aprendizaje. Bruner (1966) ya defendía que el conocimiento se construye en interacción con el entorno, y que el lenguaje cumple un papel clave en este proceso. En mi aula, el inglés se convirtió precisamente en ese canal de construcción compartida, no como imposición, sino como oportunidad.

Además, el enfoque CLIL se adapta perfectamente al contexto educativo actual, donde los retos de la globalización, el plurilingüismo y la diversidad cultural están cada vez más presentes. En este sentido, Pujolàs (2008) destaca que “el aprendizaje cooperativo y los entornos inclusivos permiten que todos los alumnos, independientemente de su punto de partida, puedan llegar lejos”. Justamente esto es lo que he vivido con mi unidad: al integrar lengua, cultura y cooperación, todos los alumnos encontraron un espacio donde podían aportar y avanzar.

Como futura docente, creo firmemente que CLIL no es solo una estrategia para enseñar idiomas, sino una herramienta educativa completa, que favorece el pensamiento crítico, la conciencia intercultural, la participación activa y la autonomía. Por eso, considero que su valor en el contexto actual es más necesario que nunca.

5.3. Posibilidades de futuro como docente bilingüe

Estudiar el doble grado de Educación Infantil y Primaria ha sido un viaje lleno de retos, aprendizajes y momentos que me han transformado no solo como futura docente, sino como persona. Los primeros dos años y medio los cursé en Segovia, en la Universidad de Valladolid,

donde gracias a los profesores y asignaturas que tuve, pude construir una base sólida sobre pedagogía, metodologías activas, psicología infantil y didáctica. Allí fue donde descubrí el enfoque CLIL, el aprendizaje cooperativo, la gamificación, y tantas otras metodologías que, aunque en aquel momento eran teoría, hoy forman parte real de mi práctica docente.

La otra mitad de mi carrera ha tenido lugar en el extranjero. Primero en Suiza, donde he vivido un año y medio que ha cambiado mi forma de ver la educación, los idiomas, la diversidad y también la vida. Y ahora, como cierre de esta etapa universitaria, tengo la enorme suerte de poder realizar mi último año académico en los Estados Unidos, gracias al programa Amity, que ofrece la Universidad de Valladolid. Concretamente, estaré en la Sonia Sotomayor Elementary School, en Dakota del Sur, un lugar en el que tengo puestas muchas expectativas y sueños, porque sé que allí podré seguir aprendiendo, observando y creciendo profesionalmente.

Estar en el extranjero me ha enseñado muchísimo más que idiomas. Me ha enseñado a trabajar duro por lo que quiero, a no rendirme, a buscar soluciones cuando todo parecía complicado. A aprender un idioma que nunca pensé que sería capaz de hablar como el alemán, a hacer amigos de muchos países y culturas, a descubrir metodologías innovadoras y adaptarme a la forma de enseñar de otros sistemas educativos.

Gracias a esta experiencia he aprendido a ser más independiente, más creativa, más “*open mind*”, y sobre todo, a no tener vergüenza de comunicarme, incluso cuando el idioma no es el mío. He aprendido a confiar en mí, en mis capacidades, y a seguir apostando por mis sueños sin importar cuán lejos parezcan.

Mi propósito como futura maestra es claro: quiero ser una docente que crea en el potencial de cada niño, que utilice metodologías activas e inclusivas, que adapte el aula a las necesidades reales de sus alumnos y que ayude a hacer brillar a cada uno por lo que es. No quiero una educación que encaje a todos en un molde, sino una que celebre la diversidad y que enseñe con emoción, creatividad y propósito.

Con el tiempo, he comprendido que el verdadero objetivo de un docente no es estar siempre en el centro, sino saber cuándo dar un paso atrás y dejar que los niños tomen las riendas de su propio aprendizaje. Por eso, hoy tiene más sentido que nunca para mí la frase de María Montessori: “La mayor señal del éxito de un profesor es poder decir: ahora los niños trabajan como si yo no existiera”.

(Ver Anexo 5)

BIBLIOGRAFÍA

- Booth, T., & Ainscow, M. (2011). Index for inclusion: Developing learning and participation in schools (3rd ed.). Centre for Studies on Inclusive Education.
- Brumfit, C., Moon, J., & Tongue, R. (1991). Teaching English to Children: From Practice to Principle. HarperCollins.
- Bruner, J. S. (1966). Toward a Theory of Instruction. Harvard University Press.
- Coyle, D., Hood, P., & Marsh, D. (2010). CLIL: Content and Language Integrated Learning. Cambridge University Press.
- Freinet, C. (s.f.). La escuela no debe ser una fábrica de obediencia, sino un espacio de cooperación y vida [Cita atribuida].
- Freinet, C. (1990). La educación del trabajo. Técnicas Freinet de la escuela moderna. Editorial Laia. (Obra original publicada en 1967)
- Freire, P. (1997). Pedagogía del oprimido. Siglo XXI Editores.
- Gajardo, K. S. (2023). Enseñanzas personales en la asignatura Educación para la Paz y la Igualdad. Facultad de Educación, Universidad de Valladolid.
- Gisikon Primary Schule. (2024). Observaciones y documentos internos durante el periodo de prácticas. Documentación inédita y propia.
- Gracia Lavilla, M. L. (2017). Didáctica del inglés en Educación Infantil. Síntesis.

- Halbach, A. (2009). Contextualising CLIL: One teacher's response to curriculum reform in secondary school education in Spain. *Revista Española de Lingüística Aplicada*.
- Hearn, I., & Garcés Rodríguez, A. (2014). *Didáctica del inglés para Primaria*. Editorial Síntesis.
- Junta de Castilla y León. (2016). Decreto 26/2016, de 21 de julio, por el que se establece el currículo de Educación Primaria en la Comunidad de Castilla y León. *Boletín Oficial de Castilla y León (BOCyL)*, 11 de agosto de 2016. <https://bocyl.jcyl.es>
- Knight, S. (2013). *Forest School and Outdoor Learning in the Early Years* (2ª ed.). SAGE Publications.
- Krashen, S. D. (1982). *Principles and practice in second language acquisition*. Pergamon Press.
- Marina, J. A. (2013). *Escuela de los aprendizajes vitales*. Ariel.
- Mehisto, P. (2008). *CLIL Essentials for Secondary School Teachers*. European Platform for Dutch Education.
- Montessori, M. (s.f.). "La mayor señal del éxito de un profesor es poder decir: ahora los niños trabajan como si yo no existiera".
- Peñalva, S. (2005). *Aprendizaje integrado de lengua y contenidos: una propuesta de trabajo*.
- Piaget, J. (1970). *La psicología del niño*. Morata.

- Pujolàs, P. (2008). *Aprender juntos, alumnos diferentes*. Graó.

- Pérez-Vidal, C. (2009). *The integration of content and language in the classroom: A European overview*. *Multilingual Matters*.

- Steiner, R. (1995). *La educación del niño según la ciencia espiritual*. Editorial Antroposófica.

- VV.AA. (2017). *Didáctica del inglés en Educación Infantil*. Editorial Graó.

- Vygotski, L. S. (1978). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Crítica.

- Vygotski, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.

- Zabala, A. (2007). *Enfoque globalizador y pensamiento complejo*. Graó.

7. ANEXO

- ANEXO 1:

Foto 1: Fore Forest



Foto 2: Rutinas claras, materiales visuales del aula

<h3 style="margin: 0;">Ämtliplan</h3>								
 Klassenchef	 Protokoll	 Verteiler 1	 Verteiler 2	 Aufräumen Schulzimmer	 Aufräumen Gruppenraum	 Garderobenchef	 Pflanzen & Lavabo	 Joker
Jaden	Julian	Laura	Leandro	Lennox	Levi	Leya	Noel	Anastasia
Erledigt?						Merle		
Frei								
Joana	Gian-Luco	Gian	Gabriel	Dylen	Dorela	Diego	Aylin	Annina



Foto 3: Actividad en la que fui encargada y el resultado

5. Klasse Indigo
Solen, Sonia

GRUPPE 6

Zimmer: Klassenzimmer Indigo, oberer Stock, Mühlematt I
 Anzahl Kinder: 11
 Anzahl Erwachsene: 4 (Inklusive, 2 Praktikantinnen)
 Total: 15 Personen

Zmorgen Tablett:

1 Tasse Schokopulver	ca. 6 EL	<input type="checkbox"/>
1 Teller mit Butterstücken	15 Stücke	<input type="checkbox"/>
1 Teller mit Käse geschnitten		<input type="checkbox"/>
1 Tablett mit Brot geschnitten	15 Stücke +	<input type="checkbox"/>
1 Schale mit Aprikosenkonfitüre	ca. 4 EL	<input type="checkbox"/>
1 Schale mit Erdbeerkonfitüre	ca. 4 EL	<input type="checkbox"/>
1 Schale mit Himbeerkonfitüre	ca. 4 EL	<input type="checkbox"/>
Schorle	1 Flasche	<input type="checkbox"/>
kalte Milch	1 Krug	<input type="checkbox"/>
warme Milch	1 Krug	<input type="checkbox"/>
1 Schale mit Mandarinen	15 Stücke	<input type="checkbox"/>



- ANEXO 2:

Foto 1: El colegio, la clase y sus alrededores



Foto 2: Espacio para dejar las tareas semanales



- **ANEXO 3**

Enlace Link 1:

https://www.canva.com/design/DAGiuQyL3ps/o_bd9udEQ4r4PAGY6-j3WA/edit?utm_content=DAGiuQyL3ps&utm_campaign=designshare&utm_medium=link2&utm_source=sharebutton

Enlace Link 2:

https://www.canva.com/design/DAGjYh_tZFU/1Lte7q5ImsR6N7BSgVqfyO/edit?utm_content=DAGjYh_tZFU&utm_campaign=designshare&utm_medium=link2&utm_source=sharebutton

Enlace Link 3:

https://www.canva.com/design/DAGiuRnT2IM/C4j5FkHO3jtjoiVZki90MA/edit?utm_content=DAGiuRnT2IM&utm_campaign=designshare&utm_medium=link2&utm_source=sharebutton

Foto 1: Carteles del trabajo final de los alumnos

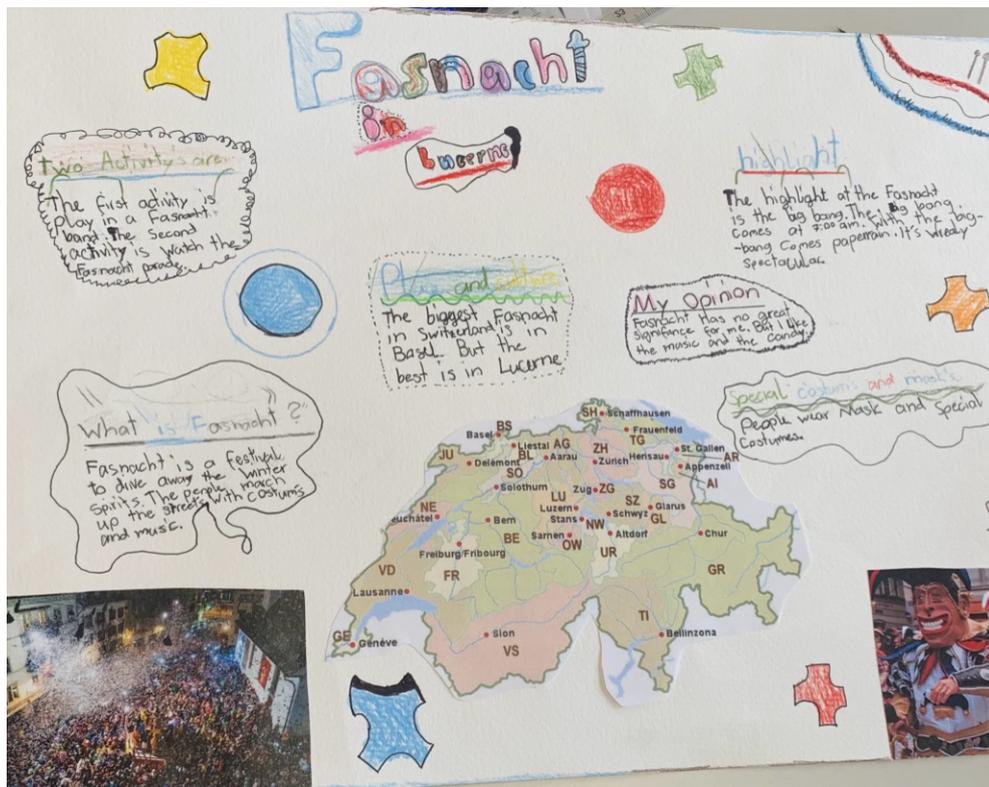


Foto 2: Más carteles

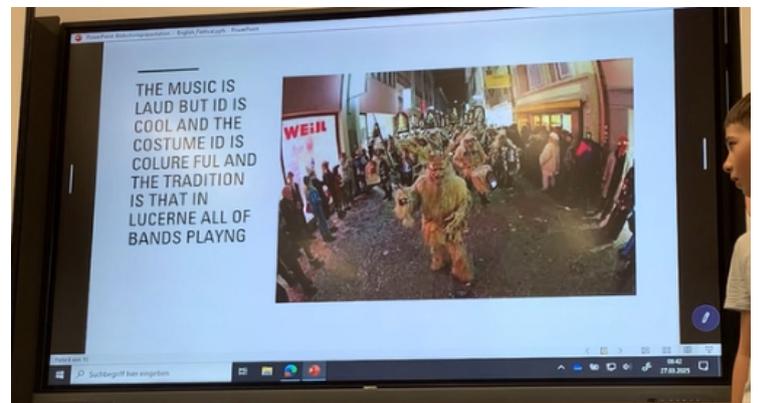


Foto 3-6: Materiales hechos por mi para el „año nuevo español“





Foto 7-8: Materiales hechos por mi para la actividad de Navidad

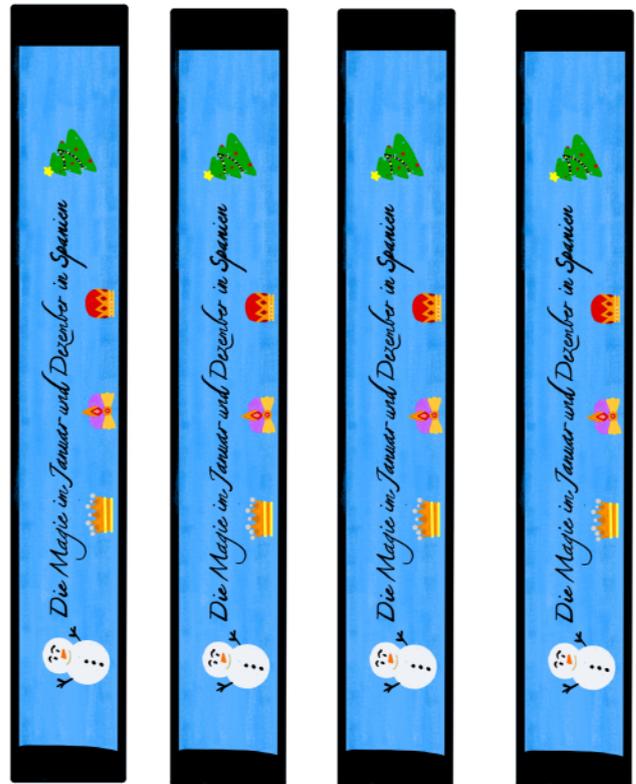


Foto 9: Ejemplo de una ficha de matemáticas para el niño con adaptación curricular.

 Die 3er - Reihe üben (offene Frage) Das Einmaleins von 3

Bob Job Ma - Nob

Aufgabe 1

- $5 \cdot 3 = 15$ ✓
- $8 \cdot 3 = 24$ ✓
- $8 \cdot 3 = 24$ ✓
- $2 \cdot 3 = 6$ ✓
- $6 \cdot 3 = 18$ ✓
- $7 \cdot 3 = 21$ ✓
- $8 \cdot 3 = 24$ ✓
- $3 \cdot 3 = 110$ ✓
- $7 \cdot 3 = 21$ ✓
- $3 \cdot 3 = 6$ ✓

Aufgabe 2

- $10 \cdot 3 = 30$ ✓
- $5 \cdot 3 = 15$ ✓
- $9 \cdot 3 = 21$ ○
- $3 \cdot 3 = 6$ ○
- $10 \cdot 3 = 30$ ✓
- $4 \cdot 3 = 8$ ○
- $4 \cdot 3 = 8$ ○
- $3 \cdot 3 = 7$ ○
- $8 \cdot 3 = 24$ ✓
- $3 \cdot 3 = 6$ ○

$3 \cdot 2 = 6$

Aufgabe 3

- $5 \cdot 3 = 15$ ✓
- $1 \cdot 3 = 3$ ✓
- $4 \cdot 3 = 12$ ✓
- $1 \cdot 3 = 3$ ✓
- $4 \cdot 3 = 12$ ✓
- $1 \cdot 3 = 3$ ✓
- $3 \cdot 3 = 9$ ✓
- $10 \cdot 3 = 30$ ✓
- $6 \cdot 3 = 18$ ✓
- $9 \cdot 3 = 27$ ✓

Aufgabe 4

- $4 \cdot 3 = 12$ ✓
- $2 \cdot 3 = 6$ ✓
- $4 \cdot 3 = 12$ ✓
- $9 \cdot 3 = 18$ ○
- $7 \cdot 3 = 21$ ✓
- $1 \cdot 3 = 3$ ✓
- $7 \cdot 3 = 21$ ✓
- $4 \cdot 3 = 12$ ✓
- $10 \cdot 3 = 30$ ✓ $3 \cdot 3 = 9$
- $5 \cdot 3 = 15$ ✓ $6 \cdot 3 = 18$

© MaxKlug.de | Online üben | Lehr- und Lernbücher | Arbeitsblätter | Lehr- und Lernmaterialien

- ANEXO 4:

Foto 1: Actividad „Outside Therme Box“

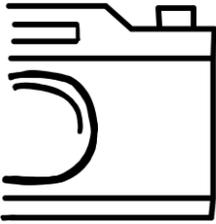
Think Outside the Box
This is not a fire.
This is a _____.



Think Outside the Box
This is not a ice cream.
This is a _____.

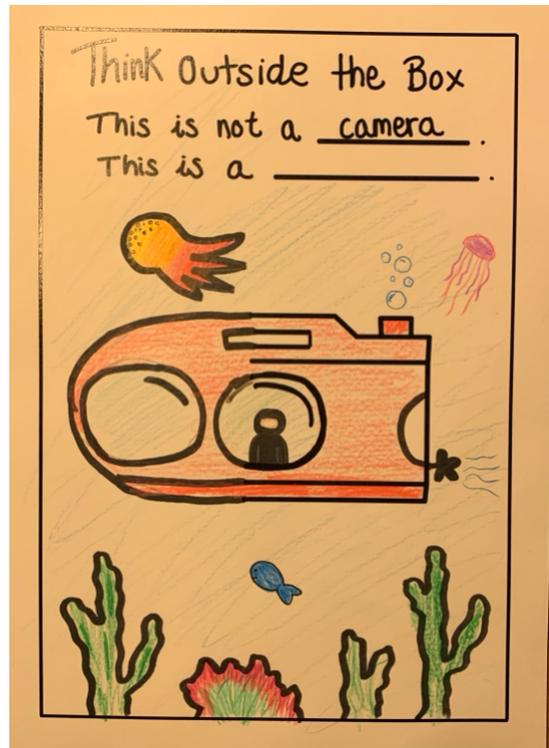
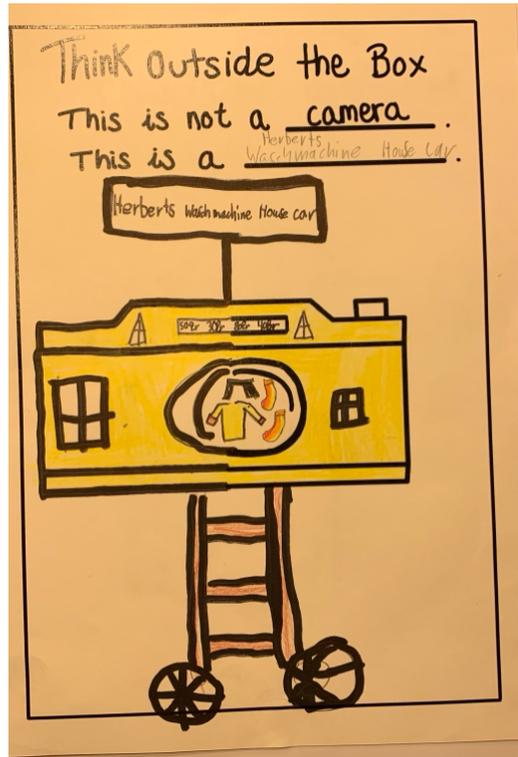
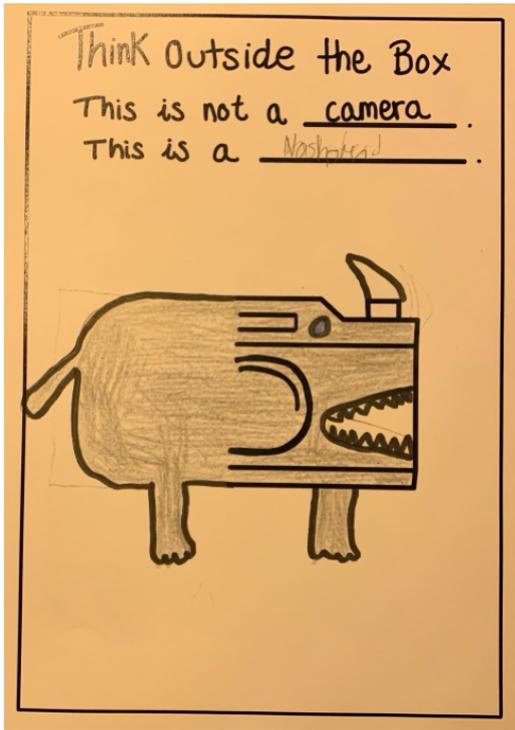


Think Outside the Box
This is not a camera.
This is a _____.

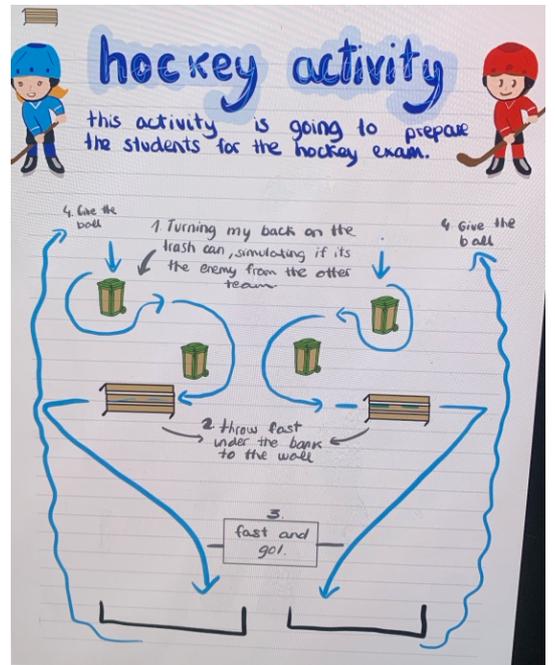


Think Outside the Box
This is not a ghost.
This is a _____.





- ANEXO 5:







	Montag	Dienstag	Mittwoch	Donnerstag	Freitag
08.10 – 08.55	BS	NMG	MA	EN	TTG
09.00 – 09.45	BS	NMG	MA	FR	TTG
10.10 – 10.55	MA	DE	NMG	DE	MA
11.00 – 11.45	MA	FR	NMG	DE	NMG
13.30 – 14.15	EN	MA		MU	BG
14.20 – 15.05	FR	DE		MU	BG
15.25 – 16.10		DE		BS	