



*Universitat
Abat Oliba CEU*

**CLIL en Educación Primaria.
Propuesta para 5º de Primaria**

TRABAJO FIN DE GRADO

Autor: Natàlia Carmona López
Tutor: Dra. Agustina Lacarte Rodríguez
Grado en: Educación Infantil y Primaria
Año: 2019

DECLARACIÓN

El que suscribe declara que el material de este documento, que ahora presento, es fruto de mi propio trabajo. Cualquier ayuda recibida de otros ha sido citada y reconocida dentro de este documento. Hago esta declaración en el conocimiento de que un incumplimiento de las normas relativas a la presentación de trabajos puede llevar a graves consecuencias. Soy consciente de que el documento no será aceptado a menos que esta declaración haya sido entregada junto al mismo.

Firma:

Natàlia Carmona López

La frase más peligrosa de una lengua es “siempre lo hemos hecho de esta manera”

GRACE HOPPER

Resumen

Este Trabajo de Fin de Grado tiene como objetivo profundizar de manera conceptual en el enfoque de *Content and Language Integrated Learning* (CLIL). En primer lugar y a partir de un marco teórico, se define el concepto de CLIL y se hace una visión en el tiempo para así poder ver su evolución. A continuación, se definen sus fundamentos y la necesidad encontrada en la sociedad actual. Para contextualizar el enfoque, se presenta el marco de referencia europeo donde se definen los objetivos, horarios, materias impartidas, evaluación, currículo y terminología. Por otro lado, se presenta la metodología propia de CLIL y los aspectos más concretos de éste en relación a la Educación Primaria definiendo a los agentes partícipes. Finalmente, se pueden encontrar un seguido de aspectos a tener en cuenta en el momento de planificar una unidad didáctica en la que se siga la metodología CLIL. A partir del desarrollo de esta primera parte, se presenta una propuesta de unidad didáctica de Ciencias Sociales para 5º de Primaria.

Palabras clave

Content and Language Integrated Learning – Lengua — Contenido – Educación bilingüe – Unidad Didáctica

Resum

Aquest Treball de Fi de Grau té com a objectiu aprofundir de manera conceptual en l'enfocament de Content and Language Integrated Learning (CLIL). En primer lloc i a partir d'un marc teòric, es defineix el concepte de CLIL i es fa una visió en el temps per a així poder veure la seva evolució. A continuació, es defineixen els seus fonaments i la necessitat trobada en la societat actual. Per a contextualitzar l'enfocament, es presenta el marc de referència europeu on es defineixen els objectius, horaris, matèries impartides, avaluació, currículum i terminologia. D'altra banda, es presenta la metodologia pròpia de CLIL i els aspectes més concrets d'aquest en relació a l'Educació Primària, definint els agents partícips. Finalment, es poden trobar un seguit d'aspectes a tenir en compte en el moment de planificar una unitat didàctica en la qual se segueixi la metodologia CLIL. A partir del desenvolupament d'aquesta primera part, es presenta una proposta d'unitat didàctica de Ciències Socials per a 5è de Primària.

Paraules clau

Content and Language Integrated Learning – Llengua — Contingut – Educació bilingüe – Unitat Didàctica

Abstract

This Final Degree Project aims to deepen the conceptual approach to Content and Language Integrated Learning (CLIL). First and within the framework of a theoretical framework, defines the concept of CLIL and has a vision in time to see its evolution. Then, its foundations and the need found in today's society are defined. To contextualize the approach, the European reference framework is presented where the objectives, schedules, subjects taught, evaluation, curriculum and terminology are defined. On the other hand, CLIL's own methodology is presented and the most important aspects in primary education by defining the participating agents. Finally, there are a follow-up of the aspects to be taken into account when making a teaching unit in which the CLIL methodology is implemented. From the development of this first part, a proposal of didactic unit of Sciences for 5th of Primary is presented

Keywords

Content and Language Integrated Learning – Language — Content – Bilingual Education – Didactic proposal

Sumario

Introducción.....	11
Capítulo I. Marco teórico	12
1. Content and Language Integrated Learning (CLIL)	12
1.1. Definición	12
1.2 Los vínculos con el pasado y la necesidad del presente	12
1.3 Los fundamentos de CLIL	14
1.4 Justificación y necesidad en la sociedad actual	15
2. CLIL en el contexto escolar europeo	16
2.1. La situación en España.....	17
2.2. Objetivos	18
2.3. Materias impartidas y horario lectivo	18
2.4. Evaluación	19
2.5. Marco de referencia para CLIL en Europa.....	19
2.5.1 El desarrollo del currículum	19
2.5.2 Terminología.....	20
3. La metodología de CLIL	22
3.1 Características principales	23
3.2 El tríptico de la lengua	23
3.3 Las 4Cs	24
3.4 Taxonomía de Bloom	26
3.5 La evaluación	27
4. CLIL en Educación Primaria	29
4.1 El maestro de CLIL	29
4.1.1 La coordinación entre docentes	31
4.2 El alumno de CLIL.....	32
4.3 La clase de CLIL	33
4.4 Los materiales CLIL	36
5. Planificación de una unidad didáctica CLIL	39
Capítulo II. Marco práctico	42
1. Introducción.....	42
2. Objetivos (lingüísticos + no lingüísticos).....	42
3. Criterios de evaluación.....	44
4. Herramientas de evaluación	44
5. Objetivos de enseñanza	45
6. Plan lector.....	45
7. Nuevas tecnologías	45

8. Actividades para alumnos con Necesidades Educativas Especiales	46
9. Planificación	46
10. Evaluación.....	53
11. Autoevaluación del profesor/a	53
12. Conclusiones	53
Conclusiones	54
Bibliografía	56
Anexo I	61
Anexo II	62
Anexo III	63
Anexo IV	64
Anexo V	65
Anexo VI	66
Anexo VII.....	67
Anexo VIII.....	69
Anexo IX.....	80
Anexo X.....	81
Anexo XI.....	82
Anexo XII.....	83
Anexo XIII.....	84
Anexo XIV	85
Anexo XV	86
Anexo XVI	87
Anexo XVII	89

Introducción

Actualmente se está viviendo una creciente demanda en la formación de lenguas extranjeras y es por ello que se está implementando un modelo de “educación bilingüe” que cada día tiene más popularidad entre la población. Esta tendencia provoca que los colegios se vean en la necesidad de incorporar modelos bilingües en sus proyectos educativos con el fin de convertir a la población en una sociedad plurilingüe, ya que en el mundo laboral, consecuentemente, se requieren competencias lingüísticas más allá de las de la lengua nativa.

En este Trabajo de Fin de Grado, se expone una de las tendencias actuales en cuanto a metodologías de enseñanza de lenguas extranjeras llamada *Content and Language Integrated Learning* o más conocida, comúnmente, por sus siglas CLIL. Esta primera parte se acompaña de la presentación de una propuesta didáctica para 5º de Primaria que engloba una unidad didáctica del área de Ciencias Sociales. Por lo que, los objetivos principales de este trabajo han sido profundizar de manera conceptual en el enfoque CLIL y por otro lado, y directamente relacionado, elaborar una propuesta didáctica de Ciencias Sociales para 5º de Primaria. Para poder llevar a cabo esta indagación en CLIL, es necesario también trabajar su evolución a lo largo de la historia y poder conocer así, su origen y justificación en la actualidad. También, es necesario conocer los fundamentos de la metodología a la vez que la situación de ésta en el contexto escolar europeo, tanto los objetivos, la planificación sobre los horarios escolares y la evaluación. Por otro lado, es importante concretar el funcionamiento de esta metodología de enseñanza de una lengua extranjera a través de la explicación de algunas de sus características principales y elementos propios de la metodología. Para contextualizar el trabajo en una franja de edad, se ha seleccionado la Educación Primaria, por lo tanto, es imprescindible hacer referencia a aquellos elementos partícipes del desarrollo de CLIL, que en este caso son los docentes, el alumnado, el aula y los materiales. Finalmente, para dar respuesta a la parte práctica del trabajo, se exponen unas nociones de lo referente a la planificación de una unidad didáctica CLIL.

La elección de este tema nace de la curiosidad personal después de haber cursado una asignatura durante el grado sobre la metodología CLIL y sobretodo por mi interés en la educación bilingüe, en este caso la impartida en lengua inglesa. Personalmente, creo que se pueden obtener buenos resultados académicos a la vez que potenciar el futuro del alumnado a partir de este tipo de programas.

Capítulo I. Marco teórico

A continuación, se presenta el marco teórico de este trabajo donde se trata el enfoque educativo de Content and Language Integrated Learning (CLIL) desde su perspectiva más teórica aportando su definición, su evolución en la historia hasta llegar a la justificación en el mundo actual y los fundamentos de CLIL, seguido del contexto escolar europeo y su marco de referencia.

1. Content and Language Integrated Learning (CLIL)

En los siguientes puntos se introduce el concepto de Content and Language Integrated Learning que responde a las siglas de CLIL como concepto teórico a través de su definición, su evolución a lo largo de la historia y sus fundamentos.

1.1. Definición

Según los autores Coyle, Marsh y Hood (2010) la enseñanza basada en “Content and Language Integrated Learning” (CLIL) se puede definir como un “enfoque educativo dual centrado en la utilización de una lengua adicional para el aprendizaje y la enseñanza de contenidos y lengua al mismo tiempo” (p.1). Según los mismos autores, CLIL es una enseñanza flexible y adaptable a los distintos contextos y a la vez, tal y como citan en su libro, *“CLIL no es una nueva forma de enseñanza de la lengua. No es una nueva forma de enseñanza de materia. Es una fusión innovadora entre ambas”* (Coyle et al., 2010, p.1). CLIL puede parecerse a los programas de enseñanza bilingüe como la inmersión educativa o la instrucción basada en el contenido pero según Dalton-Puffer, Nikula y Smit (2010), CLIL trata de usar una lengua extranjera para el aprendizaje, lo que significa que la lengua que se usa en las lecciones, no se encuentra regularmente en la sociedad de los alumnos implicados, pero sí en la escuela. Es por esa misma razón que los maestros y maestras que imparten las lecciones de CLIL, generalmente, no serán nativos de esa segunda lengua extranjera. Dalton-Puffer et al. (2010) recalcan la importancia de una previa base en lectoescritura de los alumnos en su lengua materna. Para así posteriormente poder usar esas habilidades adquiridas en la lengua extranjera.

1.2 Los vínculos con el pasado y la necesidad del presente

Coyle et al. (2010) señalan que *“la educación en una lengua que no es la primera lengua del aprendiz es tan antigua como la educación misma”* (p.2). El término CLIL fue acuñado en Europa en el año 1994, según los autores Mehisto, Marsh y Frigols (2008), aunque su práctica se remonta a 5000 años atrás, cuando se conoce el

primer programa de tipo CLIL en el actual Iraq. Según los mismos autores, los Arcadios, al conquistar Sumeria, quisieron aprender la lengua local y fue entonces cuando el sumerio se empleó como lengua para la enseñanza de diversas asignaturas a los Arcadios, como fue el caso de la teología, la botánica o la zoología. Otro caso en el que se puede ver empleado el programa de enseñanza CLIL, tal y como citan Coyle et al. (2010), es cuando el Imperio Romano se expandió y absorbió el territorio griego, su lengua y cultura. Las familias romanas educaban a sus hijos e hijas en griego para así asegurar que no solo tuvieran éxito en lo referente a la lengua sino también en las oportunidades sociales y profesionales. Tal y como mencionan Mehisto et al. (2008): *“La educación bilingüe o multilingüe, era sobretudo, un privilegio perteneciente a los pudientes”* (Mehisto, et al., 2008, p.9). Y por esa razón, las familias adineradas contrataban tutores o institutrices con conocimientos de una lengua extranjera con el propósito de aprender y desenvolverse con fluidez en otra lengua distinta a la materna o mandaban a progenitores a escuelas privadas en el extranjero.

La reciente crecida de interés por la metodología CLIL, viene dada por la necesidad de examinar cuál es la mejor práctica educativa que encaja con las demandas actuales (Coyle et al., 2010). Estas corresponden a la conocida globalización y a las fuerzas económicas y sociales, ya que tienen un gran impacto en la sociedad actual. Aunque pueden variar según el país y la región, los motores de la globalización tienen un mismo objetivo que, según Coyle et al. (2010), es alcanzar los mejores resultados en el período de tiempo más corto posible. Esta finalidad repercute al campo de la educación, entre otros, de manera que se han tenido que ir adaptado las metodologías de impartir el contenido para así, lograr alcanzar el total de los niveles de competencia posibles (Coyle et al., (2010). Sobre todo desde la introducción de medidas globales comparativas entre países como por ejemplo, los informes PISA (Programme of International Student Assessment) de la OECD (Organisation for Economic Cooperation and Development).

Actualmente, la globalización ha interconectado al mundo de una forma nunca vista antes, y junto con las nuevas tecnologías permiten y facilitan el intercambio de conocimientos e información de manera que según Mehisto et al. (2008), el mundo se está convirtiendo rápidamente en un pueblo global mixto y esta realidad está teniendo un gran impacto en qué y cómo se enseña en las escuelas. Esta necesidad de cambio conduce a plantearse cómo sucede realmente el aprendizaje de calidad y el papel de los procesos cognitivos en la educación. Por esa razón, Coyle et al. (2003) nombran a un seguido de autores como puntos de referencia ya que sus

teorías en el campo del desarrollo sociocultural y de las perspectivas constructivistas del aprendizaje han tenido un gran impacto en la teoría de la educación y su práctica. Entre ellos destacan Bruner (1915-2016), Piaget (1896-1980) y Vygotsky (1896-1934). En un segundo plano, también citan a Gardner (1983) por la teoría de las inteligencias múltiples, a Ackerman (1996) por la integración y a los autores Holec (1981), Gredler (1997), Wertsch (1997) y Kukla (2000) por sus estudios sobre la autonomía del aprendiz. También a Hawkins (1984) por la conciencia del lenguaje y finalmente a Oxford (1990) por las estrategias de aprendizaje de la lengua. Todas estas perspectivas, según Coyle et al. (2003), han jugado un papel importante y actualmente siguen estando presentes a la hora de estudiar maneras para mejorar los niveles curriculares, la motivación en los alumnos y su involucración en el proceso de enseñanza.

Como conclusión y siguiendo a Coyle et al. (2003), *“El equilibrio entre el entorno de aprendizaje individual y social ha dado lugar a medios alternativos para enseñar y aprender tanto materias como idiomas.”* (p.3). Dando lugar a la metodología CLIL, ya que ésta abarca el aprendizaje paralelo de los contenidos y la lengua al mismo tiempo de forma satisfactoria.

1.3 Los fundamentos de CLIL

A raíz del incremento del interés hacía la metodología CLIL, surge la necesidad de desarrollar conceptualmente los fundamentos sobre los que se sustenta. Principalmente, CLIL es una herramienta de enseñanza tanto de contenido como de lenguaje y por ello, Mehisto et al. (2008) plantean que la integración es su esencia principal, de ahí que se defina como un enfoque dual, como se ha descrito en puntos anteriores. Por ello, Mehisto et al. (2008) consideran que:

El aprendizaje de la lengua está incluido en las clases de contenido (ej. matemáticas, historia, geografía, ciencia, etc.). Lo que significa, reinventar la información de manera que facilite su comprensión. Tablas, diagramas, dibujos, experimentos y dibujos de los conceptos clave y terminologías son estrategias comunes en CLIL. El contenido de las materias se usa en las clases de aprendizaje de la lengua. El maestro de lengua, trabajando junto a maestros de otras materias, incorpora el vocabulario, terminología y textos de esas otras materias en sus clases. Los alumnos aprenden la lengua y los patrones de discurso que necesitan para entender y usar el contenido. (p.11)

La investigación sobre CLIL ha dado lugar al concepto de un triple enfoque, según plantean Mehisto et al. (2008), en el que los objetivos de contenido y lenguaje se acompañan de los objetivos de habilidades de aprendizaje, formando así, la tríada

CLIL. Estos tres fundamentos principales deben adaptarse al contexto en el que se presente la metodología de manera que se creen las condiciones adecuadas para, tal y como señalan Mehisto et al. (2008), lograr lo siguiente:

- Niveles académicos apropiados en aquellas asignaturas de enseñanza CLIL.
- Capacidad funcional apropiada en escucha, habla, lectura y escritura en el lenguaje CLIL.
- Niveles apropiados para la edad en el primer idioma de escucha, habla, lectura y escritura.
- Una comprensión y apreciación de la cultura asociada con el lenguaje CLIL y con el primer idioma del alumno.
- Las habilidades cognitivas y sociales junto con los hábitos requeridos para el éxito.

Por lo tanto, puede verse como la metodología de contenido y lenguaje busca facilitar la adquisición de aquellas habilidades requeridas para continuar estudiando o trabajando en la lengua CLIL, y así asegurar los logros futuros de aquellos alumnos y alumnas que hayan alcanzado las expectativas del programa.

1.4 Justificación y necesidad en la sociedad actual

Los autores Attard, Walter, Theodorou y Chrysanthou (2016) en su Guía CLIL, que nace a partir del proyecto Clil4u, describen la necesidad de educar teniendo en cuenta las necesidades de hoy y también de mañana; por lo que justifican la introducción de CLIL como una herramienta para ayudar al sector de la educación en la preparación de los estudiantes.

Los mismos autores hacen referencia a la educación del siglo XX cuando las escuelas solían preparar a los alumnos y alumnas para el empleo a través de la enseñanza de la escritura, lectura y el cálculo. Todo ello complementado con información sobre el mundo que vivían y formaciones en habilidades prácticas. Pero actualmente, las necesidades son otras y lo que se demanda es formar al alumnado para que puedan ser independientes y flexibles, con conocimientos en las TIC's, personas con habilidades sociales y comunicativas, capaces de trabajar en equipo y en proyectos pero también individualmente y todo ello acompañado de motivación para aprender nuevas habilidades y lenguas ya que los trabajos cambian y se transforman constantemente.

En consecuencia, se podría decir que la metodología CLIL da respuesta a todas estas necesidades que actualmente son demandadas en la sociedad y que por lo

tanto son la clave para el futuro del alumnado. Es de ahí de donde emerge la necesidad de implementar programas como CLIL en las aulas de nuestras escuelas.

2. CLIL en el contexto escolar europeo

Como plantea Eurydice (2006) en su publicación *“Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas (AICLE) en el contexto escolar europeo”*, la enseñanza de tipo CLIL se oferta en un gran número de países en los ciclos de educación primaria y secundaria:

Algunos países, concretamente Bélgica (Comunidades francesa y germanoparlante), España, Italia, Letonia, Polonia (en el caso de las lenguas minoritarias), Finlandia, el Reino Unido (Gales, Irlanda del Norte y Escocia) y Rumanía (en el caso de las lenguas minoritarias) también organizan actividades en otros idiomas a partir de la etapa de Educación infantil. Sin embargo, esta oferta educativa es muy variable, ya que puede ofrecerse durante toda la educación primaria o tan sólo durante un periodo de ésta. Entre otros países que disponen de este tipo de enseñanza, la República Checa, Estonia y Bulgaria suelen ofrecer el AICLE durante la educación secundaria. En Polonia y Rumanía, el AICLE en una lengua regional y/o minoritaria se ofrece tanto en la educación primaria como en la secundaria, mientras que el AICLE en una lengua extranjera sólo se ofrece en la educación secundaria (p. 19)

A continuación se presenta un mapa a partir del cual se puede observar la situación en referencia a la enseñanza CLIL en los distintos territorios europeos:

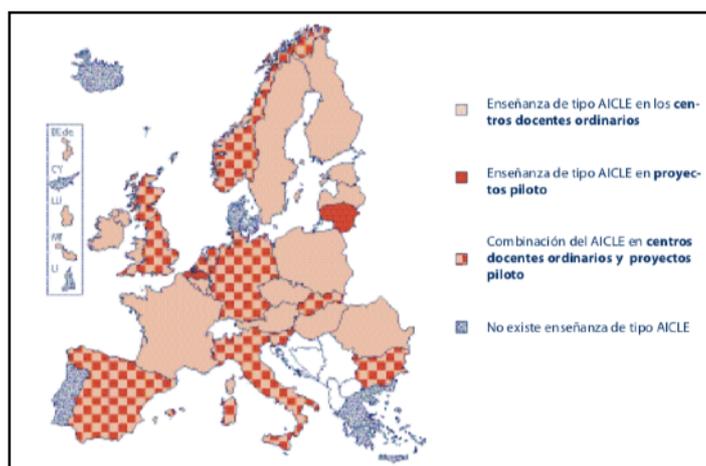


Figura 1. Estatus de la enseñanza de tipo AICLE en educación primaria (CINE 1) y educación secundaria general (CINE 2 y 3), Eurydice (2004/05).

2.1. La situación en España

En el caso de España, los programas bilingües inglés-español se regulan a partir del convenio de colaboración firmado entre el Ministerio de Educación y el Consejo Británico en 1996, el cual ha sido reformado a lo largo de los años hasta su última modificación en 2016 con el objetivo de *"llevar a cabo diversas acciones que permitan desarrollar el currículo integrado hispano-británico en los centros educativos públicos de Educación Infantil, Primaria y Secundaria"* (Adenda al convenio de colaboración suscrito entre el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte y el British Council para la realización de proyectos curriculares integrados y actividades educativas conjuntas, 2016, p.2).

En lo referente al currículum, según Victoria Guadamillas y Gema Alcaraz (2017), se concreta todo lo referente a éste en la Orden del 5 de abril de 2000 y ahí se especifican los contenidos del National Curriculum que deben ser incorporados a los Reales Decretos vigentes en Educación Infantil y Educación Primaria. En el caso de Primaria, se señalan los contenidos que deben impartirse en Cocimiento del Medio, Educación Artística, Lengua Inglesa y Matemáticas y por otro lado, se recomienda la participación de auxiliares de conversación en estos programas.

Por otro lado, y siguiendo con las mismas autoras, existen diferentes autonomías que han optado por desarrollar normativas para regular y legislar la educación bilingüe en sus territorios basándose principalmente en los requisitos lingüísticos del profesorado y en las asignaturas objeto de bilingüismo. En el caso de Andalucía, Aragón, Cantabria, las Baleares, Valencia, Cataluña, se requiere un nivel mínimo de B2 para el profesorado partícipe de estos programas y en cambio en la comunidad de Madrid, Navarra o el País Vasco se pide mínimo un nivel C1. En referencia a las asignaturas impartidas en estos programas, en Andalucía se nombran Conocimiento del Medio Natural, Social y Cultural, Ciencias de la Naturaleza y Ciencias Sociales, Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos, Educación Física y Educación Artística. Otras comunidades como Cantabria señalan que Conocimiento del Medio Natural, Social y Cultural será la materia objeto bilingüe pero que ni Lengua Castellana, ni Matemáticas ni una Segunda Lengua Extranjera lo podrán ser. En el caso de Aragón, País Vasco y Valencia, no se especifica ninguna asignatura, dejándolo así en manos de los centros educativos. Y en Madrid, nombran las asignaturas de Conocimiento del Medio Natural, Social y Cultural, Educación Artística o Educación Física como posibles objetos bilingües pero las Matemáticas no lo podrán ser.

Finalmente, Yolanda Jiménez-Martínez y José María Mateo (2011) señalan que España debe tener como referentes a la Unión Europea y al Consejo de Europa ya que en sus directivas buscan la adquisición de la competencia comunicativa de los ciudadanos europeos en al menos dos lenguas. A partir del enfoque de la enseñanza bilingüe y de los programas de adquisición de lenguas se adquieren destrezas que permiten el intercambio comunicativo con fines sociales (negocios, ocio o estudio). Es por ello que se utilizan como documentos de referencia aquellos que engloban al territorio europeo como es el caso de Eurydice o los aportados por la Comunidad Europea.

2.2. Objetivos

En lo referente a los objetivos, en puntos anteriores se han expuesto en un sentido general pero según Eurydice (2006), existe la posibilidad de que cada país europeo defina algunas variaciones. En general, los países estipulan objetivos de carácter lingüístico dando importancia al desarrollo de las aptitudes lingüísticas aunque también se pueden encontrar de tipo socioculturales y socioeconómicos. En el anexo I se presenta un gráfico donde pueden verse los objetivos de los distintos territorios según la tipología de éstos en lo referente a la educación primaria y la educación secundaria general.

2.3. Materias impartidas y horario lectivo

En la mayoría de países, la elección de las materias que se imparten dentro de la enseñanza CLIL varía según los centros y regiones tal y como afirma Eurydice (2006): *“Las recomendaciones nacionales ponen de manifiesto que la situación más común en estos niveles educativos es la posibilidad de elegir una o varias materias de todo el currículo como objeto de la enseñanza de tipo AICLE.”*

Siguiendo la misma fuente, en la educación primaria suelen formar parte de esta tipología de enseñanza aquellas materias de tipo creativo, deportivo o medioambiental. En el caso de España, los centros educativos pueden elegir cualquier materia de la oferta educativa para CLIL y estas suelen ser arte, educación física y ciencias sociales y naturales .

Los horarios lectivos oficiales de los centros europeos partícipes de la enseñanza CLIL tal como revela el informe de Eurydice (2006) son muy variables a causa de la autonomía que se les concede. Existe una diferencia de carga horaria según el tipo de programa implementado y es cada país el que estipula su periodo mínimo oficial; en el caso de España, dependiendo del ciclo, entre 9 y 12 horas a la semana. En el

caso de Francia se concretan 2 horas semanales de enseñanza adicional en la lengua objeto de CLIL, en Italia no existe una carga horaria en concreto ya que varía según la región, en Luxemburgo marcan un mínimo de 24 horas a la semana, en Polonia 18 horas semanales.

2.4. Evaluación

La evaluación forma parte del proceso de enseñanza-aprendizaje y desempeña una importante función, es por ello que casi la mitad de los países con enseñanza CLIL llevan a cabo una evaluación específica, según lo expone Eurydice (2006). Algunos de estos países son Irlanda, Hungría y Austria. El resto de países donde no existe una evaluación concreta en referencia al programa, evalúan a sus alumnos siguiendo el currículo ordinario a través de los instrumentos de evaluación propios del centro educativo.

2.5. Marco de referencia para CLIL en Europa

Para poder implementar cualquier metodología es necesario conocer, previamente, el marco de referencia de ésta, de manera que se conozcan las bases comunes para la elaboración de programas, orientaciones curriculares, exámenes, manuales etc, en este caso a nivel europeo. Por esta razón, los autores Marsh, Mehisto, Wolff y Frigols presentan el manual *“European Framework for CLIL Teacher Education”* (2010) donde se encuentran recogidos diferentes temas que abarcan conceptualmente la metodología CLIL.

Marsh et al. (2010) pretenden hacer llegar su manual como una herramienta para maestros y maestras a través de ideas, principios y reflexiones pero como un recurso conceptual y de referencia, no como una plantilla prescrita. De manera que se empuja al docente a inspirarse y a diseñar su propio currículum CLIL, siempre dentro del marco propio de referencia.

2.5.1 El desarrollo del currículum

En la parte introductoria de este manual, los autores quieren diferenciar y resaltar la importancia de las funciones que debe tener el diseño de un buen currículum. Marsh et al. (2010) nombran cinco funciones. Entre ellas, destacan que el currículum debe:

1. Definir un programa educativo, de manera que se incluyan los contenidos que los estudiantes deben adquirir en un período determinado de tiempo.
2. Ser usado como una fuente de innovación a través de nuevas asignaturas, campos a trabajar y la renovación del contenido.

3. Servir como una herramienta de planificación para llevar a cabo las secuencias de enseñanza-aprendizaje. Así que, un buen currículum facilitará la tarea al maestro o maestra en el momento de diseñar los cursos.
4. Ser utilizado como instrumento de evaluación tanto para la enseñanza como para el aprendizaje.
5. Servir como medio de regulación, estandarización y comparación entre enseñanza y aprendizaje. Éste es un buen instrumento para marcar los estándares en una región, país o en un colectivo de países.

A través de estas pautas y funciones que debe presentar un currículum se busca una buena calidad de las programaciones, en este caso de CLIL, y que los maestros y maestras puedan enriquecerse de esta preparación y transmitirlo a través de la enseñanza.

2.5.2 Terminología

En este marco de referencia, los autores Marsh et al. (2010) consideran la importancia de definir distintos términos para así marcarlos como conceptos clave de los programas CLIL y que tengan un significado universal de manera que se facilite la comunicación entre centros o personas implicadas en la enseñanza CLIL. Los autores definen catorce términos de la siguiente manera (Marsh et al., 2010, p.9):

Actitud

Ideas (preconcebidas) o creencias que una persona tiene hacia otras personas, situaciones, miembros de una sociedad, ideologías, eventos, etc. [...] La actitud es visible a través de comportamientos y expresiones externas de creencias o sentimientos que pueden tanto apoyar o impedir el aprendizaje.

Evaluación formativa y sumativa

Proceso de recolectar e interpretar evidencias para un propósito. En educación, la evaluación tiene la intención de ser una herramienta que apoya el aprendizaje y ayuda a medir el progreso de los resultados planificados para el alumno. [...] Hay una distinción entre la evaluación formativa y la sumativa. En la valoración formativa, el aprendizaje del alumno (actitudes, habilidades, hábitos y conocimiento) se analiza durante largos períodos de tiempo y se usa para mejorar el aprendizaje y la enseñanza. La valoración sumativa está basada en pruebas del aprendizaje del alumno, a menudo al acabar una unidad o el año de estudio.

Modelos de cambio

Los modelos de cambio son marcos que apoyan a organizaciones en la gestión del cambio, como en la introducción de innovación en la educación.

CLIL (Content and Language Integrated Learning)

CLIL tiene un doble enfoque, pues se utiliza un lenguaje adicional para el aprendizaje y la enseñanza de contenido y lenguaje con el objetivo de promover tanto el contenido como el dominio del idioma a niveles predefinidos.

Competencia

La habilidad demostrada para usar conocimiento, talentos y habilidades personales, sociales y/o metodológicas en el trabajo o el estudio y en el desarrollo profesional y personal. En el contexto de *“European Qualifications Framework”*, competencia se describe con los términos de responsabilidad y autonomía.

Competencias para el aprendizaje permanente (Claves europeas)

Existen ocho competencias clave que describen el conocimiento esencial, las habilidades y actitudes centradas en el aprendizaje permanente. Todas ellas enfatizan el pensamiento crítico, la creatividad, la iniciativa, la resolución de problemas, la evaluación de riesgos, la toma de decisiones y la administración constructiva de sentimientos. Las ocho competencias son: comunicación en la lengua materna; comunicación en lenguas extranjeras; competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología; competencia digital; aprender a aprender; competencia social y cívica; sentido de iniciativa y emprendimiento; conocimiento y expresión cultural (European Parliament and the Council, 2006).

Evaluación

El término se usa a menudo para denotar el proceso de recolecta de evidencias de programas, sistemas, procedimientos y procesos y la interpretación de estas evidencias con respecto a lo esperado o con los objetivos deseados.

Confianza profesional fundamentada

Saber cuándo el pensamiento y las habilidades de uno son lo suficientemente sólidos como para tomar sus propias decisiones y tomar medidas al respecto cuando sea apropiado, mientras se mantiene un alto nivel de estándares profesionales y se avanza en el propio aprendizaje.

Conocimiento

El resultado de la asimilación de la información a través del aprendizaje. El conocimiento es el conjunto de hechos, principios, teorías y prácticas que se relacionan con un campo de trabajo o estudio.

Autonomía del alumno

La capacidad de hacerse cargo del propio aprendizaje.

Los resultados del aprendizaje

Un resultado describe el conocimiento, las habilidades y las actitudes permanentes que le permiten al estudiante ejercer y aplicar el aprendizaje en su vida personal y profesional. Expresado más simplemente, es lo que él o ella ha aprendido.

Comunidades de aprendizaje profesional

Una comunidad de aprendizaje profesional es un grupo inclusivo de personas, motivado por una visión de aprendizaje compartida, que se apoyan y trabajan entre sí, encontrando formas, dentro y fuera de su comunidad inmediata, para formular sus prácticas y juntos aprender nuevos y mejores enfoques para potenciar todo el aprendizaje de los alumnos.

Habilidades

La capacidad de aplicar el conocimiento y utilizar el “saber hacer” para completar tareas y resolver problemas.

3. La metodología de CLIL

La metodología empleada en los programas CLIL, según los autores Marsh y Langé (2000), se puede aplicar a cualquier situación educativa en la que se use una lengua adicional para la enseñanza y aprendizaje de materias que difieren de la propia lengua, de manera que una segunda lengua (L2) se utilizará como medio de enseñanza de los contenidos no relacionados con la lengua en sí. Pero en base a lo que recoge Ziková (2008), no se trata de introducir estas materias de cualquier manera sino que deben usarse temas que los alumnos hayan estudiado recientemente o con los que estén familiarizados en su lengua materna, para que sean así capaces de llevar a cabo un progreso más rápido en lo referente a la lengua, ya que el contenido lo conocen y eso permite fijarse más en otro tipo de detalles. Citando a Ziková (2008): “Este uso muy natural del lenguaje puede aumentar la motivación del alumno y el afán por aprender lenguas extranjeras en gran medida.” (p.15)

3.1 Características principales

El enfoque CLIL presenta un conjunto de elementos esenciales que lo caracterizan. Su fusión y desarrollo en la aula encamina la acción educativa hacia el éxito y la construcción de un aprendizaje integral y significativo. De acuerdo con los autores Mehisto, Marsh y Frigols (2008), los elementos principales son el enfoque múltiple, que hace referencia al apoyo del aprendizaje de idiomas en las clases de contenido y a la inversa, el aprendizaje de contenido en las clases de lengua, a su vez permite la integración de bastantes asignaturas y la organización de proyectos y temáticas transversales. Finalmente, colabora en la reflexión del proceso de aprendizaje. Un segundo elemento sería la autenticidad que permite a los alumnos preguntar por las dudas en referencia al lenguaje que puedan necesitar y trata de crear una relación entre el aprendizaje y la vida de los estudiantes. La autenticidad permite conectar con otras personas del lenguaje CLIL y dar uso a materiales de los medios de comunicación u otras fuentes. El aprendizaje activo es el otro de los elementos y permite que el grupo de alumnos se comuniquen más que el propio maestro ya que serán ellos mismos quien ayuden a definir el contenido, el lenguaje y las habilidades de aprendizaje y que evalúen el progreso. También facilita el trabajo cooperativo entre iguales permitiendo así que los docentes actúen como facilitadores. Por otro lado, se encuentra el scaffolding o concepto de andamiaje se construye aprovechando los conocimientos, habilidades, actitudes, intereses y experiencias existentes en el alumno y por otro lado, reutiliza esta información en formas más útiles para así dar respuesta a diferentes estilos de aprendizaje. Fomenta el pensamiento creativo y crítico y finalmente, reta a los alumnos a ir un paso más allá.

Otro elemento esencial es la cooperación ya que permite la planificación de cursos, lecciones o temáticas con maestros CLIL y maestros que no imparten clase mediante esta metodología, involucrando posteriormente, al mayor número de personas en el proceso (familias, comunidad, autoridades, empleados, ...).

3.2 El tríptico de la lengua

Freire (1972) afirma: "*Sin dialogo no hay comunicación y sin comunicación no puede haber verdadera educación*" (p.81). A partir de esta citación, se puede dar a entender la importancia del lenguaje y la comunicación dentro de las aulas igual que del diálogo entre los alumnos y entre el alumno y el maestro. En el caso de CLIL, el lenguaje juega un papel esencial y es que en ocasiones el lenguaje requerido en una sesión aún no ha sido explicado de manera explícita al alumnado y por ello, pueden aparecer dificultades (ej. trabajar la prehistoria sin haber recibido lecciones sobre el uso del pasado como tiempo verbal). Por esa razón, Snow, Met and Genesee (1989) idearon una propuesta a partir de la cual diferenciaban el lenguaje en dos: el

lenguaje obligatorio para el contenido, esencial para la comprensión y el aprendizaje de la materia y por otro lado, el lenguaje compatible con el contenido, que es aquel usado de soporte durante las lecciones. A raíz de esta aportación, Coyle (2000) sugiere la importancia de relacionar los objetivos de contenido con los de lenguaje a través del Tríptico de la lengua, una representación conceptual que permite analizar el lenguaje a través de los distintos contextos CLIL y diferenciar los diferentes tipos de demanda lingüística. El Tríptico analiza la lengua vehicular de CLIL desde tres perspectivas relacionadas entre ellas: la lengua de aprendizaje, la lengua para el aprendizaje y la lengua a través del aprendizaje. Coyle et al. (2010) las definen de la siguiente manera:

La lengua de aprendizaje es un análisis de la lengua necesitada por los estudiantes para acceder a los conceptos básicos y a las habilidades relacionadas con la asignatura o la temática. [...] La lengua para el aprendizaje se centra en el tipo de lenguaje necesitado para operar en un contexto de lengua extranjera. Los estudiantes necesitan estrategias que les permitan usar la lengua extranjera efectivamente. [...] La lengua a través del aprendizaje está basada en el principio de que el aprendizaje efectivo no puede tener lugar sin una implicación del lenguaje y el pensamiento. Cuando el alumnado es animado a articular su entendimiento, entonces un nivel más profundo de aprendizaje tiene lugar. La clase CLIL pide un nivel de habla, de interacción y de dialogo diferente a una clase tradicional de lengua o a una clase de contenido. (p. 37)

Por lo tanto, queda reflejado el gran peso que tiene la lengua en todo el proceso de enseñanza-aprendizaje y la importancia de definir, en el caso de los contextos CLIL, que lenguaje será necesario en cada momento del proceso y así, anticiparse a las posibles dificultades del alumnado frente al nuevo contenido.

3.3 Las 4Cs

Coyle (1999) presenta cuatro conceptos que considera esenciales para una buena practica de CLIL y, por lo tanto son la base de esta metodología. Éstos son reconocidos como las 4Cs: el contenido, la comunicación, la cognición y la cultura. De acuerdo con Coyle, los resultados favorables nacen de la relación entre la materia (contenido), la lengua (comunicación), las habilidades de pensamiento (cognición) y finalmente la conciencia intercultural (cultura).

En la siguiente cita, la autora explica como las 4Cs constituyen la metodología CLIL como algo innovador y pedagógico:

El marco de las 4Cs sugiere que es a través de la progresión en el conocimiento, las habilidades y la comprensión del contenido, la participación en el procesamiento cognitivo asociado, la interacción en el contexto comunicativo, el desarrollo de conocimientos y habilidades lingüísticas adecuados, así como la adquisición de una conciencia intercultural

cada vez más profunda a través del posicionamiento del yo y la 'otredad', que tiene lugar el CLIL efectivo. Desde esta perspectiva, CLIL implica aprender a usar el lenguaje de manera apropiada mientras se usa el lenguaje para aprender de manera efectiva. (Coyle, 2007, p.9)

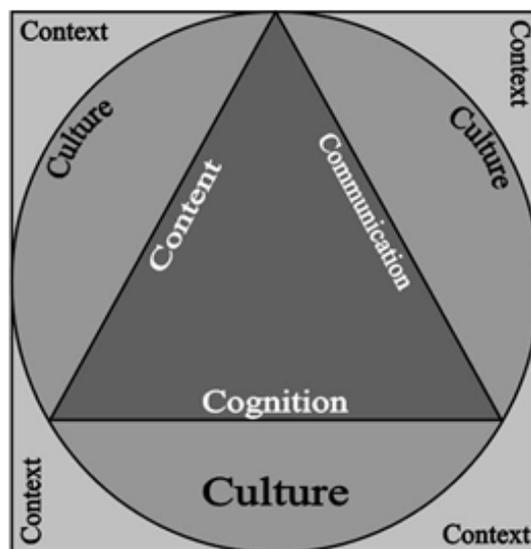


Figura 2. The 4Cs framework. Coyle et al. (2010, p.41)

La “C” de contenido hace referencia a la construcción del conocimiento y a la comprensión de los conceptos, principios y procedimientos. Existen varias asignaturas que pueden ser enseñadas a través de CLIL como por ejemplo arte, ciencias, matemáticas o tecnología. También se pueden proponer y desarrollar proyectos transversales en diversas asignaturas (Bentley, 2010, p.7).

Otra “C” mencionada es la referente a la comunicación. El uso del lenguaje es imprescindible en CLIL ya que los involucrados necesitarán expresar pensamientos, sentimientos y hechos sobre el contenido de la materia. El alumnado deberá usar un amplio rango de funciones comunicativas desde dar ejemplos, describir procesos, presentar soluciones o definir conceptos (Bentley, 2010, p.16).

La tercera “C” implicada es la cognición. Las actividades propuestas por el maestro deben ofrecer la oportunidad de desarrollar la información a través de las habilidades de pensamiento. Algunas de ellas podrían ser: ordenar, comparar y contrastar, clasificar, resolver problemas o predecir (Bentley, 2010, p.22).

Finalmente, la última “C” responde a cultura y al hecho de la posible diversidad cultural y social que se puede encontrar en las aulas. CLIL y el uso de lenguas extranjeras permite a los alumnos conocer otras culturas y comportamientos

desarrollando también, actitudes positivas y valores. Para poder trabajar este aspecto, las escuelas pueden entablar relación con otras escuelas de diferente cultura y mantener el contacto a través de internet (Bentley, 2010, p.7).

3.4 Taxonomía de Bloom

En el contexto de la educación, el pensamiento crítico puede ser descrito como un proceso mental que los estudiantes usan para planear, describir y evaluar su pensamiento y aprendizaje (Moseley et al, 2005) y por otro lado, según Mehisto et al. (2008), el pensamiento creativo que involucra la creación y generación de otras futuras ideas, procesos, objetos, vínculos, sinergias y relaciones. Ambos están interrelacionados, ya que en nuestro día a día, necesitamos del pensamiento crítico para la planificación y a la vez del pensamiento creativo para analizar y solventar problemas que puedan aparecer de esa primera planificación. Por lo tanto, según Mehisto et al. (2008), *“es difícil separar el pensamiento creativo del pensamiento crítico. Ambos están inextricablemente entrelazados”* (p.153).

Existen muchos marcos de pensamiento, ya que facilitan el análisis de éste y su gestión. En el mundo educativo, uno de los modelos de pensamiento crítico más conocido es la Taxonomía de Bloom creada por Benjamin Bloom en 1956. Bloom definió seis niveles de resolución de problemas que correspondían con seis tipos diferentes de pensamiento, generando un debate a lo largo del tiempo, según McGuinness (1999). Y no fue hasta el año 2001, que los autores Anderson y Krathwohl publicaron un modelo actualizado de la ya conocida Taxonomía de Bloom añadiendo la dimensión del “conocimiento” a la dimensión del “proceso cognitivo” de Bloom. Así se creó una conexión entre el proceso de pensamiento y la construcción del conocimiento, conceptualizando el aprendizaje de contenidos en el entorno CLIL.

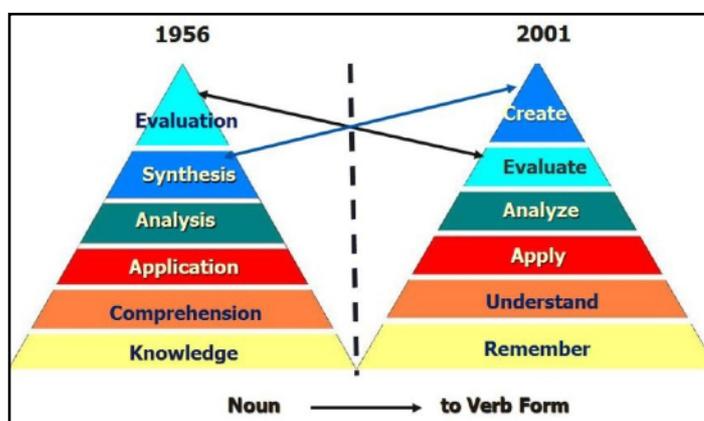


Figura 3. Diagrama comparativo entre la Taxonomía de Bloom de Benjamin Bloom en 1956 y el modelo actualizado de Anderson y Krathwohl en 2001. Owen, L. (2001)

La Taxonomía De Bloom está dividida en dos dimensiones: la dimensión del proceso cognitivo y la dimensión del conocimiento (Coyle et al, 2010). En la primera se encuentran aquellos procesos de pensamiento mas sencillos (recordar, comprender y aplicar) y en la segunda dimensión aquellos que requieren un pensamiento de nivel superior (analizar, evaluar y crear). Cada proceso de pensamiento se suele relacionar con un conjunto de verbos para así facilitar al maestro la elección de la actividad o tarea que más se ajuste a ese nivel. Según Overbaugh y Schultz (s.f), algunos de los verbos podrían ser:

- Recordar: Definir, duplicar, enumerar, memorizar, repetir, reproducir.
- Comprender: Clasificar, describir, discutir, explicar, identificar, localizar, reconocer, seleccionar, traducir, parafrasear.
- Aplicar: Escoger, demostrar, dramatizar, ilustrar, interpretar, operar, planificar, resolver, usar, escribir.
- Analizar: Valorar, comprar, contrastar, criticar, diferenciar, distinguir, examinar, cuestionar.
- Evaluar: Razonar, defender, juzgar, seleccionar, apoyar, valorar, evaluar.
- Crear: Construir, crear, diseñar, desarrollar, formular, escribir.

La Taxonomía de Bloom ha sido importante y activamente usada por maestros dado que permite crear objetivos de aprendizaje alcanzables que tanto el profesorado como los alumnos pueden entender. A su vez, proporciona herramientas para la organización y planificación de lecciones junto con el diseño de estrategias de seguimiento y evaluación de cada categoría.

Al final del proceso de aprendizaje, el objetivo de la taxonomía de Bloom es que el estudiante haya perfeccionado una nueva habilidad, un nivel de conocimiento y/o haya desarrollado una actitud diferente hacia el tema. Y que los docentes puedan evaluar este aprendizaje de manera continua, a medida que el curso avanza a través de cada etapa del marco (Persaud, C., 2018, s.f).

3.5 La evaluación

El objetivo de la evaluación es determinar si el aprendizaje ha tenido lugar o no, y para que esto suceda, el evaluador debe buscar posibles pistas de ello (Black y William, 1998). Estas pistas se pueden encontrar a través de las dos tipologías de evaluación que se dan a conocer en CLIL: la evaluación sumativa y la evaluación formativa. La evaluación sumativa se refiere al grado en que se han logrado los resultados de aprendizaje (Bloom, Hastings, Madaus, 1971) y por ello los estudiantes son evaluados y se les da una puntuación, reflejada en su calificación final. En contraposición, se encuentra la evaluación formativa que tiene el objetivo de

evaluar continuamente a los estudiantes para así poder encontrar las debilidades y reforzarlas a través de diversas actividades y tareas (Black y William, 1998). En el anexo II, se presenta una tabla comparativa entre la evaluación formativa y sumativa.

En el caso de CLIL, es de suma importancia tener en cuenta tanto el contenido como el idioma al evaluar el progreso de los alumnos en CLIL, y por esa razón los maestros deben basar su evaluación en ambas partes o así lo sostienen Attard et al. (2016). Desde el punto de vista de Henrique (20018), *“en un entorno educativo bilingüe, además del lenguaje, tendrá que evaluarse el contenido, las habilidades de pensamiento y los valores”*. Dado su importante valor y para reafirmar la necesidad de una evaluación, Mehisto et al. (2008) destacan cinco razones clave para llevar a cabo un proceso evaluativo. Una de ellas sería determinar la existencia de conocimiento en el alumno para así poder planear la enseñanza mejor y a la vez, determinar los niveles de logro de los estudiantes para medir el proceso de éxito en los objetivos de contenido, lenguaje y habilidades de aprendizaje. Otra razón sería entender los intereses de los estudiantes, sus actitudes y estilos de aprendizaje, de manera que se pueda involucrar a los estudiantes en tener responsabilidad en su propio aprendizaje y finalmente, para obtener información necesaria a la hora de tomar decisiones sobre cómo lograr mejorar el aprendizaje.

Bajo la opinión de Mehisto et al. (2008), existen diferentes ítems que se deben evaluar y son los siguientes (p.122):

- Alcanzar los objetivos de contenido y lenguaje.
- Alcanzar los objetivos de habilidades de aprendizaje.
- Uso de la lengua para diferentes propósitos (académico, social, negocios, etc.).
- Habilidad para trabajar con materiales auténticos y con hablantes nativos y no nativos de la lengua CLIL.
- Seguridad para experimentar con la lengua y con el contenido.
- Crecimiento continuo.
- Esfuerzo.
- Nivel de implicación.
- Estilo de aprendizaje preferido.
- Trabajo del día a día.
- Las cuatro habilidades de la lengua (escucha, habla, lectura y escritura).
- Comunicación del día a día.
- Presentaciones orales.
- Proyectos.

- Asignaciones planificadas y espontáneas.
- Trabajos en pareja y en grupo.
- Desarrollo social y emocional.
- Equilibrio entre cooperación y autosuficiencia.

Y de acuerdo con los mismos autores, esta evaluación debe tener lugar al inicio de una nueva lección para establecer puntos de referencia, también diariamente a través de la observación, al final de cada unidad o cuando el maestro detecta que hay algo que entorpece la progresión del aprendizaje. Es importante remarcar que el maestro es quien llevará a cabo esta evaluación y que por lo tanto, será quien marcará, junto con el equipo de docentes, los momentos de evaluación y las herramientas para ello.

Finalmente, es importante destacar las herramientas de las que dispone un maestro para evaluar a sus alumnos. Con base en Mehisto et al. (2008), algunas de ellas son los portafolios de los alumnos, los trabajos de los mismos, utilizando rubricas, listas o niveles de participación, a través de la lectura de las autoevaluaciones y evaluaciones de los compañeros o mediante reuniones o charlas entre el maestro y el alumno. Cabe destacar que en el caso de CLIL una de las herramientas más usadas para la evaluación es el portafolio ya que éste recoge los trabajos que el alumno considera más valiosos e importantes y a partir de este, se pueden evaluar otros aspectos como la creatividad.

4. CLIL en Educación Primaria

Para que un programa CLIL tenga éxito en un centro educativo es necesario que las partes implicadas conozcan el papel que juegan y por lo tanto que desarrollen sus funciones correctamente. Principalmente, encontramos como elementos de CLIL a los maestros, al alumnado, las aulas y finalmente, los materiales. Todos ellos desempeñan una importante tarea, que es la de facilitar el correcto desarrollo de la metodología CLIL.

4.1 El maestro de CLIL

Expertos como Loranc (2013) aseguran que los maestros CLIL adecuadamente capacitados y calificados son uno de los requisitos más importantes para la implementación exitosa de la metodología. Un maestro CLIL, aparte de dominar el idioma, también debe controlar el contenido y a su vez, dominar las metodologías necesarias para implementar este tipo de programas bilingües. Tal y como Hall

(2001) destaca, “es muy importante recordar que ser capaz de usar la L2 no quiere decir ser capaz de enseñar en esa L2 en una situación concreta” (p.120).

Marsh, Maljers, y Hartiala (2001) redactaron las competencias “ideales” que debería tener todo docente implicado en una metodología CLIL. De acuerdo con los autores, podemos encontrar seis competencias, y son las siguientes:

Idioma y comunicación

Suficiente conocimiento del idioma y habilidades pragmáticas para CLIL.

Teoría

Una comprensión de las diferencias y similitudes entre los conceptos de lengua y la adquisición del lenguaje.

Metodología

Presentar capacidad para identificar dificultades lingüísticas, para utilizar métodos de comunicación/interacción que faciliten la comprensión del significado. También capacidad de usar estrategias (repetición, eco, etc.) para la corrección y para modelar el buen uso del lenguaje y, finalmente, suficiente capacidad para utilizar actividades de doble enfoque que atienden simultáneamente aspectos lingüísticos y temáticos.

El entorno de aprendizaje

Mostrar capacidad para trabajar con estudiantes de diversos orígenes lingüísticos y/o culturales.

Creación de materiales

Capacidad para adaptar y explotar materiales y a la vez poder seleccionar materiales complementarios sobre un tema determinado.

Evaluación

La capacidad para desarrollar e implementar herramientas de evaluación y valoración.

A parte de estas seis competencias, otros autores como Mehisto et al. (2008) junto con la experta educadora CLIL Lynda Boynton, crearon un listado de elementos esenciales a tener en cuenta durante una sesión de CLIL, sobretodo para dar soporte a la lengua en las clases de contenido (p.105-109):

- Crear un entorno seguro tanto psicológicamente como físicamente.
- Usar consistentemente un idioma.
- Uso de la lengua materna en los inicios.
- Hablar lento y articular.
- Usar un tono apropiado de voz.
- Usar expresiones faciales, gestos e imágenes para reforzar el significado.
- Repetir es requerido.
- Hacerlo significativo.
- Proveer una variedad de modelos lingüísticos.
- Crear oportunidades para usar la lengua.
- Comunicarse es prioritario.
- Crear oportunidades para desarrollar las cuatro habilidades de la lengua (escucha, habla, lectura y escritura).
- Trabajar sistemáticamente para obtener un estado igual para los idiomas utilizados en la escuela.
- Establecer altas pero realistas expectativas.
- Encontrar maneras de reconocer el esfuerzo y el éxito de los alumnos.

Pero actualmente, aún existen dificultades en lo referente a los docentes CLIL y es que según Mehisto et al. (2008), no se forma suficientemente a los maestros para desempeñar la metodología CLIL o incluso no se habla de ello lo suficiente y por lo tanto, ni se plantean la implementación de dicho programa en las aulas. Por otro lado, revela que *“el problema de la dotación de personal no solo está ligado a la búsqueda de maestros adecuados, sino a mantenerlos. Los maestros necesitan capacitación y apoyo para la implementación del programa”* (p.22). De acuerdo con lo dicho por los autores, se puede entender que existe aún una problemática tanto en la formación del profesorado como en el reciclaje de éstos ya que, para poder ser experto en una metodología o programa, se necesita de una previa buena base y una continua formación para seguir actualizado y preparado.

4.1.1 La coordinación entre docentes

Una de las características más importantes de CLIL es la necesidad de coordinarse y colaborar (Lorenzo y Moore, 2010). Sobretudo el intercambio entre los profesores de lengua y los de contenido ya que según Pavón y Méndez (2017) *“ellos son los últimos agentes responsables de la planificación, implementación y evaluación de las materias CLIL”* (p. 4-5).

El autor Davison (2006) estipuló que las bases para el proceso de cooperación entre docentes de lengua y contenido son:

1. Conceptualizar la tarea (planificación, enseñanza y evaluación) para que los profesores de contenido se familiaricen con los principios del aprendizaje de idiomas extranjeros.
2. Adoptar un plan de estudios común (no solo una metodología y materiales comunes) en el que se fusionan la lengua extranjera y el plan de estudios del área de contenido.
3. Establecimiento de objetivos y valoración. La incorporación de los objetivos del lenguaje en las materias de contenido puede ser un desafío porque los profesores de contenido pueden no ser conscientes de las demandas lingüísticas de su propia área.
4. Acordar los roles y responsabilidades de los docentes.
5. Sopesar diversidad y soporte de aprendizaje de la L2.
6. Reflexionar sobre las herramientas de seguimiento, evaluación y retroalimentación. (Davidson, 2006, p.456-457 citado en Pavón y Méndez, 2017, p. 239).

Mehisto et al. (2008) sugieren que una reunión semanal es necesaria entre los docentes implicados ya que *“ese será el lugar para planear y discutir abiertamente y sin riesgo llevando a mayores opciones para todos los involucrados”* (p.133). Algunas de las propuestas de los autores en las que centrarse durante estas reuniones son el reconocimiento de logros, acordar objetivos, crear proyectos transversales, compartir técnicas, compartir experiencias, revisar acuerdos anteriores, actualizar la intranet de la escuela, entre otros. En el anexo III, se muestra una plantilla del guion que podría seguirse en una reunión semanal.

4.2 El alumno de CLIL

A diferencia de los requerimientos en el profesorado, en el alumnado no se suele buscar un perfil determinado, aunque existen países donde si se realiza un proceso de selección, ya que cualquier niño o niña puede participar en el programa. No obstante, Mehisto et al. (2008) dan algunos consejos para ese alumnado que forma o formará parte de un programa CLIL. Los consejos son los siguientes (p.204):

- No burlarse de los errores de lenguaje de otras personas.
- Aceptar un poco de confusión y frustración.
- Ser tu propio mejor amigo.
- Escribir un diario personal.
- Tener un diccionario personal.

- Observarse a uno mismo.
- Cuando se discuta algo en clase, empezar con “Yo creo...” (en vez de, tu te equivocas).
- Preguntar por más de un punto de vista.
- Creer en los propios sentimientos.

Como en cualquier programa, es necesario que cada maestro conozca a su alumnado para así poder proveerle de recursos que le faciliten la tarea en la escuela, ya sea en lo académico o en lo personal. Cuanto mayor implicación tenga el docente en sus alumnos, mayor motivación tendrán éstos y por lo tanto, se obtendrán mejores resultados del programa.

4.3 La clase de CLIL

La clase o aula donde se lleva a cabo la actividad educativa es uno de los espacios más importante en la escuela, ya que es el lugar donde los alumnos y docentes pasan la mayor parte de su tiempo. Por esa razón, estos espacios deben estar distribuidos y diseñados de una forma correcta, práctica y agradable.

Para crear un buen clima en la aula, según Mehisto et al. (2008), un buen punto de partida es elaborar conjuntamente, maestro y alumnos, las normas de la clase y así fomentar la implicación en su cumplimiento. Otro elemento favorecedor del buen clima es tener un sistema de premios o reconocimientos por la tarea bien hecha. En el caso de CLIL, los alumnos se enfrentan al “riesgo” cuando tienen que usar la lengua y por lo tanto éste sistema les empujaría a intentarlo, arriesgándose a hacerlo bien o no. Los autores también proponen que se diferencien los momentos donde puede haber ruido, dialogo, etc. de los momentos de calma, donde tiene que haber silencio y aprovechar el momento para leer, relajarse, etc. Un elemento que juega un gran papel en la aula es la disposición de la clase y los asientos flexibles (sillas, butacas, pufs, esterillas, moquetas ...) son un claro punto a favor para CLIL ya que permite el libre movimiento de los alumnos por el aula y disponer de diferentes espacios cuando sean necesarios. Otro punto a tener en cuenta es la distribución de los pupitres, ya que se pueden disponer en parejas, grupos de cuatro, formando un V, en circulo, etc. En CLIL se invita a los maestros a organizar y personalizar la clase a su gusto para que tanto ellos como los alumnos, estén lo mejor posible y les sea funcional para el desarrollo de la actividad diaria.

Por otro lado, el maestro y formador de profesorado en el ámbito CLIL, Willy Cano (2013), propone un conjunto de espacios visuales dentro de la clase que facilitarán

el día a día tanto del alumno como del maestro y a su vez, serán una manera de tener el espacio educativo ambientado para llevar a cabo las lecciones. Algunos de ellos son (p. 120):

Tool Box

También llamados *grammar frames*. Son un conjunto de mensajes escritos (frases, palabras, preguntas, etc.) con soporte visual, siempre contextualizados, que se utilizan para mostrar el uso de la lengua en diferentes situaciones. Esta herramienta será un apoyo para todas las situaciones en las que el alumno necesite pedir o decir algo y no tenga claro como hacerlo.



Figura 4. Tool Box con expresiones utilizadas en la aula. Teaching Little Monsters (2018)

Investigaciones

Es un espacio físico donde poder recoger los diferentes procesos de investigación. Las dudas iniciales, la información obtenida y el resultado final.



Figura 5. Rincón de investigación en la aula. Janice Davis (2015)

Biblioteca

También conocido como el rincón L2. En este espacio debe haber libros de consulta sobre el tema que se esté tratando en el aula ya que serán usados como apoyo durante las lecciones. También se deben encontrar libros que formen parte del Plan Lector con un registro donde se reflejen los libros que ha leído cada alumno y finalmente, otros tipos de libros de lectura para que se puedan leer cuando el alumnado lo desee.



Figura 6. Biblioteca en la aula. Mailee Lor (2018)

Superlativos

Es un espacio para dedicarlo a incentivar y comparar con los contenidos que se están aprendiendo. En algunos casos puede llevar a la investigación, ya que puede despertar el interés de algunos niños y niñas. Se puede trabajar a partir los récords, datos curiosos... La mejor opción es hacerlo a través de carteles vistosos donde pueda verse de manera visual tanto texto como imagen. Por ejemplo: *“The tallest boy”* con una imagen del chico más alto.

Clasificadores de información

Son todos aquellos cuadros, tablas, esquemas, dibujos, etc., que servirán para el futuro estudio y a la vez, el tener expuesto su trabajo hará que los alumnos se sientan orgullosos de su esfuerzo y también se sientan parte implicada en el proceso de aprendizaje.

Calificaciones

Es una motivación para el alumnado ver el progreso de su aprendizaje por lo que tener expuestas algunas de sus calificaciones permitirá que el alumno tenga el control de ellas. El maestro decidirá qué instrumentos de evaluación y soportes utilizará para este espacio en la aula.



Figura 7. Tabla de recompensas.
Jamie's Classroom (2019)

4.4 Los materiales CLIL

Algunos investigadores como Shkedi (1998) sostienen que el diseño del currículo no es lo mismo que el diseño de los materiales pero por otro lado, algunos como Coyle et al. (2010) lo desmienten, ya que consideran que ambos deben construirse al mismo tiempo ya que ambos forman parte del proceso de enseñanza-aprendizaje y por lo tanto, tienen la misma importancia.

Mehisto (2012) define los materiales como información y conocimiento que se representan en una variedad de formatos y que apoyan el logro de los resultados de aprendizaje previstos. Y a su vez, todos los materiales de aprendizaje deben ayudar tanto a los alumnos como al maestro en la tarea educativa, no dificultarla.

Está en la mano del maestro determinar los materiales que va a querer usar y definir el uso de cada uno de ellos pero lo que si se exige es que sean materiales de calidad ya que éstos van a ayudar a desarrollar las habilidades de aprendizaje de cada alumno (Mehisto, 2012).

Los materiales de aprendizaje de calidad hacen más que solo comunicar información. Promueven el pensamiento crítico y creativo, la discusión y la autonomía del alumno. Al mismo tiempo, los materiales de aprendizaje de calidad, ayudan a los estudiantes a reconocer las limitaciones de su pensamiento y aprendizaje actuales. Ayudan a los estudiantes a comprender cuándo necesitan información adicional y ayuda. También promueven el entendimiento mutuo en situaciones sociales para contribuir a la resolución conjunta de problemas (Mehisto, 2012, p.16)

El autor Mehisto (2012) en su artículo *“Criterios para producir materiales de aprendizaje CLIL”* revela diez criterios a seguir en el proceso de creación y desarrollo de materiales CLIL teniendo en cuenta al maestro y al alumno, diferentes aspectos de la buena pedagogía y manteniendo el doble enfoque en el contenido y el lenguaje. Los criterios que señala el autor son los siguientes (p. 17-25), primero hacer que las intenciones de aprendizaje (lenguaje, contenido y habilidades de aprendizaje) y el proceso sean visibles para los estudiantes a través de actividades y propuestas relacionadas entre sí, también deben fomentar sistemáticamente el dominio del lenguaje académico como el uso de conectores, lenguaje científico, vocabulario específico, estructuras clave,... Por otro lado, otro criterio sería el poder fomentar el desarrollo de habilidades de aprendizaje y la autonomía del alumno a través de actividades que necesiten del razonamiento, la lluvia de ideas, la búsqueda de información o respuestas. Los materiales deben incluir autoevaluación, evaluación entre los iguales y otros tipos de evaluación formativa y a su vez ayudar a crear un ambiente de aprendizaje seguro donde el alumnado se sienta respetado y capaz de trabajar con los materiales propuestos. Las propuestas deben fomentar el aprendizaje cooperativo y buscar formas de incorporar el lenguaje auténtico y su uso para que sea aplicable en el día a día de los alumnos. Un criterio fundamental es el fomento del pensamiento crítico con la ayuda de preguntas, retos y resolución de problemas. También se debe tener en cuenta el fomentar la fluencia cognitiva a través del “scaffolding” de contenido, lenguaje y habilidades del lenguaje, ayudando a los estudiantes a llegar más allá de lo que podrían hacer por sí mismos y por último, ayudar a que el aprendizaje sea significativo gracias a materiales de calidad que reúnan todos los criterios mencionados anteriormente.

Una de las mejores maneras de introducir materiales, según Cefire (2017), en el aula es que éstos sean auténticos, es decir, que formen parte del día a día de la sociedad (ej. pósters, anuncios, etiquetas, tickets, etc) ya que teniendo en cuenta a Harlen, Wynne y Qualter (2009), los materiales auténticos vinculan a la escuela con el mundo real, aportando valores y características culturales auténticas de la lengua extranjera, lo que resulta en una lección más basada en la realidad. Todos estos

materiales reciben el nombre de “*realia*” y son definidos como materiales muy visuales, contextualizados y culturalmente auténticos.

Otro material que según Cefire (2017) puede ser usado en el aula y del que se pueden obtener buenos resultados son los textos. Se destacan los textos periodísticos (reportajes, opiniones, etc.), los anuncios y los textos personales (cartas, notas, emails, etc.). Aunque también sugiere que en este tipo de textos puede aparecer gramática y/o vocabulario innecesario que dificulte la tarea por lo que es importante establecer ciertos límites en el uso de estos materiales en las lecciones y sobretodo “*todos estos materiales deben ser usados en contextos significativos*” (p.4).

Y siguiendo con Cefire (2017), se proponen un seguido de materiales de tipo colaborativo para tener en el aula y practicar las rutinas. Algunos de ellos son el calendario y el registro del tiempo (*Our calendar*), un tablón de anuncios (*News board*), las normas de la clase (*Classroom rules*), una recopilación de las frases más usadas (*Classroom language*), un calendario de cumpleaños (*Birthdays*) y por último, una cuadrícula de tareas o cargos en el aula (*Our classroom monitor list*).

Finalmente, cabe decir que la elaboración de materiales es un proceso que implica tiempo y recursos por parte de los maestros y Cefire (2017), describe la situación de la siguiente manera:

Los maestros que inician un programa CLIL a menudo comentan sobre la escasez de recursos ya preparados, como los libros de texto, y la carga de trabajo que supone encontrar y adaptar los materiales de aprendizaje existentes. Esta percepción está cambiando poco a poco, ya que un número creciente de sitios web están dedicados al intercambio de material de CLIL debido a los intentos realizados por algunos editores para crear libros de texto con un enfoque CLIL. (p.3)

Desde el blog de Amy Gardner (2019), se proponen diferentes páginas webs donde se pueden encontrar recursos para emplear en las clases de CLIL o bien usar como inspiración para la elaboración de las propias. Algunos de estos recursos web son:

- One Stop English
- Teachers Pay Teachers
- Scholastic’s Teacher Resources
- Pinterest

5. Planificación de una unidad didáctica CLIL

Farrell (2002) plantea que la planificación de una unidad didáctica consta de un seguido de lecciones relacionadas entre ellas por un tema en concreto, por lo que planear unidades didácticas es el resultado de un proceso de planificación complejo con el objetivo de describir cómo los estudiantes se van a mover alrededor de unos objetivos específicos. Según Richards (1996) citado por Farrell (2002):

Las unidades didácticas son registros sistemáticos de los pensamientos de un maestro sobre lo que se cubrirá durante una lección [...] ayudan al maestro a pensar sobre la lección con anticipación y resolver problemas y dificultades, a proporcionar una estructura a las lecciones, a proporcionar un mapa para que el maestro pueda seguir y un registro de lo que se ha enseñado (p.31).

A partir de esta aportación, se puede entender la importancia de la planificación de las lecciones y por lo tanto entrever que, todo maestro planifica sus clases.

CLIL tiene un seguido de implicaciones metodológicas en términos de planificación, estrategias de enseñanza y, en particular, en el papel del profesor, es por ello que las lecciones de CLIL necesitan de una extensiva planificación. Coyle et al. (2010) en su libro *“CLIL: Content and Language Integrated Learning”*, dedican un capítulo entero a la planificación correcta de una unidad CLIL y lo dividen en seis etapas.

1. Visión compartida de CLIL

Cuando se lleva a cabo la idea de la implementación de CLIL en una escuela, es imprescindible crear un equipo de profesores de idiomas, profesores de contenido y de gestión escolar para llevar a cabo las ideas y visiones que se propongan y a su vez, acordar conjuntamente los objetivos generales. Como CLIL se basa en el principio de planificación, es importante decidir los objetivos a partir del diálogo y la lluvia de ideas.

2. Análisis y personalización del contexto CLIL

En la siguiente etapa, el enfoque dado en la etapa previa debe cambiar a la práctica. Los autores recomiendan tener en cuenta la situación local para llevar a cabo los ajustes necesarios (ubicación, política, tipo de escuela, etc). Los problemas mencionados anteriormente desempeñan un papel importante en la determinación del tipo de CLIL que se implementará en el centro escolar.

3. Planificación de una unidad

En esta etapa de planificación se tienen en cuenta las 4C (contenido, comunicación, cognición y cultura) para llevar a cabo el desarrollo de las lecciones. Principalmente, la planificación girará en torno al contenido y a partir de aquí se estipularán el resto de elementos propios de la planificación y del marco conceptual de CLIL. Coyle et al. (2008) recomiendan el uso de los mapas mentales como punto de partida en esta etapa. Los cuatro pasos básicos para la planificación de la unidad son: considerar el contenido, conectar el contenido y la cognición, definir la comunicación, es decir el lenguaje de aprendizaje y su uso y por último, el cuarto paso sería desarrollar la conciencia cultural y las oportunidades.

4. Preparar la unidad

En esta cuarta etapa, el mapa mental se transforma en materiales, recursos, actividades y tareas y por lo tanto, es de las que más tiempo requiere. Será necesario que todos los recursos estén orientados a cumplir con los objetivos de aprendizaje anteriormente estipulados.

5. Seguimiento y evaluación de CLIL en acción

La importancia de esta etapa está en comprender el proceso de enseñanza en el aula y que el profesor sea capaz de visionar y obtener ideas para la futura planificación.

6. Hacia comunidades de aprendizaje profesional basadas en la indagación

Esta última etapa pretende que los docentes comuniquen ideas y experiencias al resto de la comunidad CLIL para así apoyar el desarrollo de nuevos desafíos y dificultades. Existen programas y técnicas para llevar esto a cabo como por ejemplo la técnica LOCIT (*Lesson Observation and Critical Incident Technique*) a partir de la que se graban lecciones reales en la aula y después se comparte con la comunidad educativa para analizarlas, discutir sobre ellas, compararlas con otras y finalmente, llegar a buenas reflexiones en la práctica CLIL que proporcionen un *feedback* a los maestros a tener en cuenta en las futuras planificaciones.

Por otro lado, desde la visión de Cano (2014), y totalmente compatible con la visión de Coyle et al. (2008) explicada anteriormente, se plantean cuatro fases principales, basadas en los fundamentos metodológicos de CLIL, las nuevas tecnologías y la Taxonomía de Bloom. Estas fases hacen referencia al proceso de aplicación de una unidad didáctica en la aula CLIL y que por lo tanto, hay que tener en cuenta en el momento de la planificación y son introducción, investigación, consolidación y

creación (p.125). Cada una de las fases están divididas en diferentes etapas (Anexo IV).

Cano (2014) recomienda que la planificación y ejecución de las unidades didácticas puede ser flexible ya que el maestro debe adaptarse a las necesidades de su grupo clase y a las características de éste. Por lo que emplea las siguientes palabras, con referencia a las cuatro fases anteriormente expuestas:

Dependiendo de la etapa, ciclo o nivel en el que se encuentran los alumnos surgen variaciones en las diferentes etapas del módulo, siendo las intenciones originales y generales las que con posterioridad se exponen. (p.126)

Gardner (2019b) revela los cinco ingredientes que debe tener una Unidad Didáctica de CLIL. Empezando con una clara progresión del conocimiento que debe estar relacionado con los objetivos del currículo. También considera importante tener un alto nivel de demanda en las habilidades de pensamiento como la resolución de problemas, el razonamiento crítico o la creación combinado con el uso de las cuatro habilidades de la lengua. Recomienda también que haya un entorno comunicativo e inmersivo y por último, que conecte múltiples asignaturas y disciplinas.

Capítulo II. Marco práctico

A continuación, se presenta una unidad didáctica para 5º de Primaria, propia de la asignatura de Ciencias Sociales que gira en torno a la Prehistoria. El desarrollo de ésta se hace en lengua inglesa ya que es el idioma en el que se imparten las lecciones.

La presentación de esta unidad consta de un seguido de objetivos, tanto lingüísticos como de contenido, los criterios de evaluación y las herramientas para ello. También encontramos la planificación de las sesiones siguiendo la Taxonomía de Bloom, el Plan Lector y el uso de las nuevas tecnologías durante la unidad. Finalmente, se comentan las actividades para aquellos alumnos con necesidades especiales y por último, se hace algún apunte sobre la evaluación durante las sesiones y la propia evaluación del maestro.

1. Introduction

- **Title:** Going back to Prehistory!
- **Grade:** 5th
- **Term:** 1st
- **Nº sessions:** 20 (55min each)

2. Objectives (*linguistic + non linguistic areas*)

A. Objectives of your subject based in the curriculum. According to Monfort & Sarramona (2015), the objectives for this area are the following:

Current world dimension

- “Competence 2. Interpret the present from the analysis of the changes and continuities along the time, to comprise the society in which we live.
- Competence 5. Value social relevant problems interpreting the causes and the consequences to pose proposals of future” (p.7).

B. Objectives of your subject based on the Common European Framework of Reference for Languages. Escobar, Gilabert & Sarramona (2015, p.8) establish the following objectives for English as a foreign language:

Oral communication dimension

- Competence 1. Obtain basic information and comprise oral texts, simple or adapted, of the daily life, of the media and of the school field.
- Competence 3. Employ strategies of oral interaction in accordance with the communicative situation to initiate, keep and finish the speech.

Written expression dimension

- Competence 7. Schedule simple texts from the identification of the most important elements of the communicative situation.
- Competence 8. Produce simple texts with adaptation to the communicative situation and with the aid of supports.

Literary dimension

- Competence 10. Comprise and value simple literary texts, adapted or authentic, suitable to the age.

The Council of Europe (2001, p. 24) points out the common reference levels:

Simple Users. A2 Can understand sentences and frequently used expressions related to areas of most immediate relevance (e.g. very basic personal and family information, shopping, local geography, employment). Can communicate in simple and routine tasks requiring a simple and direct exchange of information on familiar and routine matters. Can describe in simple terms aspects of his/her background, immediate environment and matters in areas of immediate need.

C. Objectives of the non-linguistic area. The “Servei d’ordenació curricular d’Educació Infantil i Primària” (2017, p.24) establishes the following competences for Primary Education in relation with this area:

1. Linguistic communicative competence and audiovisual

It is the capacity to express, interpret and communicate concepts, thoughts, facts and opinions, orally and in writing, using different supports and formats (writing, audiovisual, graphic...) Attending the diversity of languages, for interact linguistically adequately and creative in different social and cultural contexts.

3. Competence in the knowledge and the interaction with the physical world

Is the mobilisation of learnings that have to allow to the students understand the relations that are between the societies and his surroundings and do a responsible use of the natural resources, have care of the environment, do a rational and responsible consumption and protect the health. It includes also the development and application of the scientific thought to interpret the information, predict and take decisions.

4. Artistic and cultural competence

Is the knowledge, the understanding and the critical estimation of different cultural and artistic demonstrations, traditional or no, that use as a source of

enrichment and enjoyment. Also it includes the capacity to create own artistic productions or express experiences and emotions through different artistic ways.

3. Assessment criteria

The students will be able to:

- Define the period of Prehistory.
- Distinguish the three main stages of the Prehistoric age.
- Differentiate the concepts of nomadism and sedentary lifestyle.
- Know the main concepts of each stage.
- Place the Prehistoric age and each period in the chronological frieze.

The students will be able to do by using the second language:

- Talk using the past simple when they talk about Prehistory.
- Recognise specific vocabulary in texts.

Percentage:

- 100% continuous assessment

4. Assessment tools

Progress tools:

The activities planned are to be done in class. Students will not take assignments for homework but they will be encouraged to look for information, bring materials or books related to the unit.

Observation assessment:

- Interaction in class
- Contributions during the lesson
- Group work
- Behaviour

Individual tasks

- Worksheets

5. Teaching objectives

Content: Linguistic and non-linguistic

As linguistic content, the objective is to teach about the Past Simple and use expressions related to it (Anciently, years ago,...).

And as non-linguistic Prehistory contents they will learn about:

- Paleolithic
- Neolithic
- Metal ages

From each period, students will learn about the way of living, the works they did, the clothes and tools they used and where and how they lived.

Cognitive: Critical thinking, classifying information, etc.

The teaching objectives related with the cognitive part are classifying information, to finding differences between two or more topics, describing pictures, getting information from videos, searching for information and exposing ideas.

Cultural: Language and values

Throughout the unit, some values such as respect, patience, listening to others and companionship will be worked on, because the type of activities proposed are also aimed at these. The teacher must pay attention to the attitudes and responses to the different situations set out by the teacher.

6. Encouraging reading

To encourage the students to read, they will have a class library plenty of books from some topics (in this case, books about history, particularly about the Prehistory). The teacher will encourage them to bring new books about the new topic in order to read them and learn from them.

7. New technologies

With some of these activities from the Prehistory unit, the students will use some new technologies. To use them, they will go to the computers room or they will use the computers or tablets in class. The use of new technologies develops some skills in the students that are beneficial for them as autonomy, critical thinking, group work or flexibility among others.

8. Activities for special educational needs students

In case there are students with special needs, the teacher will have to adapt the activities depending on the needs of the child. Most of the activities described below may be modified according to the student's needs.

9. Planning

Bloom's taxonomy: PREHISTORY			
Stage	Name of the activity	Explanation	Assesment
R E M E M B E R	Session 1 "I see, I think and I wonder"	To present the unit, the students will start with the thinking routine "I see, I think and I wonder". They will do it orally from an image (Annexed V) that will be presented to them. They will have to follow the steps of the methodology guided by the teacher. Material: Image of Prehistory	Evaluate how they explain themselves and if they use grammar correctly. (Annexed XIII)
		After the oral part, they will write it down in pairs. They will have a template (Annexed VI) of the thinking routine and they will have to fill it in with the ideas explained before. Material: "I see, I think and I wonder" worksheet.	Evaluate the ideas and the group work (pairs)
U N D E R S T A N D	Session 2 Prehistoric chronological frieze	This session will be used to explain that Prehistory is divided in three (Paleolithic, Neolithic and Metal ages) by using a chronological frieze. An empty frieze will be hanging out and they will have the labels of the three periods and an image for each one (Annexed VII). By looking at the images, they will have to order them in the frieze and relate with the name of the period. As it could be a hard task for some of them, the teacher can give them some clues as: " <i>Look at the clothes, which ones are the most ancient?</i> ", " <i>The prefix neo means new</i> ", etc. Material: Images of each period and their names.	Evaluate the participation of each student and how they express themselves orally. (Annexed XIV and XVI)

U
N
D
E
R
S
T
A
N
D

<p style="text-align: center;">Sessions 3 and 4</p> <p style="text-align: center;">The Paleolithic</p>	<p>The introduction to the Paleolithic period will be presented with a video: https://happylearning.tv/en/the-paleolithic/ (If it is necessary, the video will be watched twice).</p> <p>The main ideas from the video are the ones that are going to be worked during the two following sessions:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Starting and ending years and the facts that happened in these moments. • People were nomads and why (to hunt). • Works they did (Hunt and collect wild food). • They live in tribes, in caves. • Paints on the walls (First artistic representations). • Clothes and tools. • Introduction of farming and agriculture. <p>Even everything is explained in the video, per groups they will have to look for some extra information and images on the topic (each group of 3-4 students will have one of them). They will use computers or tablets for this task. Each group will have a D3 sheet in which they will have to write the information in a clear way and stick some images to support the writing. They should be able to point out the main vocabulary of each topic and look for the things they don't know.</p>	<p>Evaluate how they work in group and how they manage in looking for information. (Annexed XV)</p> <p>Evaluate if they have understood the main vocabulary by checking the result of the work.</p>
	<p>After they finish it, they will present it in front of the class and while this happens, the teacher will be adding specifications, remarking the important information, clarifying the explanations... so that the information arrives to the class in a clear and correct way.</p> <p>After the presentations, the D3s will be hang out in the frieze around the Paleolithic label so that the main characteristics of the period remains in a visual way.</p> <p>Materials: D3 sheets, computers/tablets.</p>	<p>Evaluate the oral presentation by using a Rubric (Annexed XIII)</p>

U N D E R S T A N D	Session 5 and 6 Go to Neolithic period	<p>The Neolithic will be presented to with a video that follows the Paleolithic one (previous session): https://happylearning.tv/en/the-neolithic/</p> <p>The idea is that the students try to get by themselves the main ideas of the video by watching it again. So, while they are watching it, they will have to take notes about what they think is the most important information.</p> <p>The main ideas of the video are:</p> <ul style="list-style-type: none"> • The period started with the discovery of farming and agriculture. • People produce food by cultivating the land and domesticating animals. • They constructed villages near rivers and started the sedentary life. • The first plants cultivated were wheat and chickpeas and the first animals were dogs, sheep, goats and pigs. • The most important inventions were the ceramic, the fabric and the wheel. <p>After putting in common all the ideas and solving the understanding problems that the students may have, all together they will create a mind map with these ideas in a wall paper (After it will be hang out next to the frieze).</p> <p>Material: Wall paper and markers.</p>	<p>Check if they get all the main ideas or at least some of them (from the main ideas of the video). If they can't structure the whole sentence, they should be able to write the main vocabulary. (Annexed XVI)</p> <p>Evaluate the mind map contributions of each one.</p>
		<p>After this, students create their own mind map but they have to be creative and not follow the "usual way of doing it" or copy the group one. For this, the teacher can provide them with some examples from the internet in order to inspire and motivate them.</p> <p>Material: Examples of creative mind maps.</p>	<p>Evaluate the creativity of each student and the final result (vocabulary).</p>

U N D E R S T A N D	Session 7 Arriving to the end: Metal ages	<p>To start with the period of the Metal ages, they will do the thinking routine “Stop Light” just from what they guess or know about the Metal ages. In this routine, they will have three post-its: red, yellow and green.</p> <ul style="list-style-type: none"> • In the green one they will have to write what they think that is the same in the Metal age in reference to the two previous periods. • In the yellow post-it they will have to write the things they doubt the most about if they have changed or not. • And in the red one they will have to write everything they think it has changed from the two-first periods to the metal one. <p>They have to try to make it individually but if they consider that they need some help, they can work with their partner in order to get more ideas.</p> <p>When everyone has finished, they will share what they had written. Then, they will have to stick the post-its in the blackboard by colours (all the green post-its together, the red ones and the yellow ones). The teacher doesn't have to correct anything about what they say because what they write are speculations, so they have to feel free to express themselves.</p> <p>After everyone has said their ideas, they will watch a video from the same collection of the previous ones: https://happylearning.tv/en/the-bronze-age/ (Twice if it is necessary).</p>	<p>Evaluate the participation in the activity and the contributions. They should be using the r i g h t vocabulary. (Annexed XIV and XVI)</p>
		<p>After the video, it's time to check the post-its. So, if there is any mistake, the teacher will explain the reason and put it in the correct group even if the colour of the post-it doesn't correspond with the information. After having everything clear, the post-its in red will be the ones that will be hanging out in the frieze because they are the changes or main ideas of the period. If there is some information from the video that is not in the post-its, some volunteers can write them down.</p> <p>Materials: Post-its (red, yellow and green)</p>	<p>After the video, it will be evaluated if they have been able to correct their mistakes from the previous activity.</p>

A P P L Y		<p>For this activity that will last 4 sessions, the students will be divided in groups of 4. The objective of the activity is to record a video as an interview of a woman/man of each prehistory period. So, each member of the group will have a role:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Interviewer • Man/Woman from Paleolithic • Man/Woman from Neolithic • Man/Woman from the Metal ages <p>The activity will be divided in 4 sessions and they will have a group dossier (Annexed VIII) in which they will have the tasks that they have to do and finish each day, as well as tips, guides,... At the end of each session, they will have to answer an auto- evaluation about how they worked that day, if they have had any problem or difficulty and rate their behaviour.</p>	<p>During these sessions, we will evaluate if they achieve the tasks they have for each day, if they know how to work in groups and the final result. (Annexed XV)</p> <p>At the end of each session, students will give to the teacher their group dossier so he/se can check the work and the progress they are doing. (Annexed XVI)</p>
	Session 8,9,10, 11 & 12	<p>In session 8 they will have to:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Distribute the rolls (there are 4 roles, one for each member of the group). • Brainstorm about how they want to do the interview, ideas, some questions they want to add in the interview, localisation, outfits, ... • Complete the auto-evaluation. 	
	3,2,1... Action!	<p>In session 9 they will have to:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Make a draft of the interview questions and the structure. • Start rewriting the interview in the template. • Complete the auto-evaluation. 	
		<p>In the session 10 they will have to:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Finish rewriting the interview. • When they have the teacher's "okey", they can start practising the interview. • Complete the auto-evaluation. 	
		<p>In session 11 they will have to:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Decide the clothes and the materials they will need to record the interview. • Practise the interview. • Complete the auto-evaluation. 	

A P P L Y	Session 8,9,10, 11 & 12 3,2,1... Action!	In session 12 they will have to: <ul style="list-style-type: none"> • Record the interview. • Complete the auto-evaluation. 	
----------------------------------	---	---	--

A N A L Y Z E	Session 13 Triple Compare and Contrast	The students will be analysing the similarities and differences between the three periods of the Prehistory by using the thinking routine of “Venn Diagram” (Annexed IX). This task will have two main parts: <ol style="list-style-type: none"> 1. The whole group will give ideas of similarities and differences between the periods in an oral way. 2. In pairs, they will complete a “Venn Diagram” template in a D3 sheet. They can write as many ideas as they think of. <p>Materials: D3 sheets.</p>	Evaluate the final result of the “Compare and Contrast” by checking if the main ideas from each period worked are there and if the students have worked correctly as a group.
	Session 14 Read and match	For this activity, the students will work individually. Each one will have a worksheet (Annexed X) in which there will be 3 short readings without the title. So the task consists of reading each text and guess from which period of prehistory it is, after guessing it and writing it down, they will have to think about a title for the text. The title has to be creative and make sense with the reading text. <p>They will have the whole session to finish it. The ones who finish earlier, have to finish delayed work or work on their own.</p> <p>Material: Reading worksheet</p>	Check if they have made the relations correctly and how they titled.
	Session 15 Let's talk about the past	They will work individually again through a worksheet (Annexed XI) in which they will have to fill in the gaps with some vocabulary they already know about the topic. <p>Material: Worksheet</p>	Correct the worksheet.

E V A L U A T E	Session 16 Trip	<p>Visit to the “Museu d’Història de Catalunya” to the educative activity of “Reviu la prehistòria”.</p> <p>The main objectives of this visit will be:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Interpret the socio-cultural environment, based on the knowledge acquired and basic information provided on changes and continuities over time. • Act independently in decision making and take responsibility for the acts themselves. • Show attitudes of active respect towards the people who visit the museum. <p>Link to the activity: http://www.mhcat.cat/activitats/educatives/esplais/activitats_educatives2/cicles/educacio_primaria/reviu_la_prehistoria</p>	<p>Evaluate if the objectives are accomplished or not by checking the attitude of the students and evaluating the activity offered by the museum.</p>
--	-----------------------------------	---	---

C R E A T E	Session 17, 18, 19 & 20 Creation of our cave	<p>The idea of these sessions is to create a prehistorical cave (Examples in annexed XI) for the classroom. For this activity, the students will need to work in groups and individually, so they will have to think about how they want to create it: where, materials, colours, elements, ... So, the first session will be for planning and making a plan of their cave.</p> <p>In the second and third session they will start reproducing the cave and building it. (Some of them will create the space, others the paints they are going to hang on it, some of them the fire or some tools, ... in order to create all the elements of the cave).</p> <p>And in the final session, they will finish all the things they have pendent so that they finish everything.</p>	<p>During these four sessions we will evaluate the students' behaviour, the collaboration between them and how they plan their work by teacher's observations and taking notes. (Annexed XIV and XV)</p>
--	--	---	--

10. Assessment

To analyse the number of sessions and the timing, the compliance with the objectives and the content and the student opinion the teacher will observe during each session the results and take notes from the aspects he/she thinks that are strong points or weak ones.

For most of the activities, the assessment is going to be registered by filling rubrics. Some of them will be used in more than one occasion during the unit (pointed out in the unit planning). There will be the following ones:

- Oral presentation (Annexed XIII)
- Class participation (Annexed XIV)
- Cooperative Work (Annexed XV)
- Language acquisition (oral and written) (Annexed XVI)

As the nature of the activities is very varied, it may be necessary for the teacher to consult and modify some of the notes of the rubrics while the didactic unit advances.

11. Teacher's self-assessment

In order to work in the teacher's self-assessment, he/she will have to fill in a rubric (Annexed XVII).

12. Conclusions

This didactic unit has not been made for any classroom in particular nor has been thought for a particular group of children so in the practice, the planning may have modifications of both content and form.

This unit is part of a series of themes about the history of Social Sciences, this is why it would be recommended that the following units follow the same style so that there is a sense in the learning of the subject.

Conclusiones

En este apartado se presentan las principales conclusiones del trabajo y a la vez se exponen las limitaciones más significativas de éste.

Se puede concluir que, a partir de lo expuesto en este Trabajo de Fin de Grado, a día de hoy existe una creciente necesidad en la adquisición y enseñanza de lenguas extranjeras, siendo a día de hoy, el inglés la lengua de referencia en el ámbito educativo, al menos en el territorio Español. Por lo que es necesario destacar que la metodología CLIL es una de las mejores opciones para la necesidad descrita, ya que su enfoque dual engloba la enseñanza de la lengua a la vez que de contenido por lo que no descuida ninguna de las partes. A la vez, trata de potenciar un conjunto de destrezas esenciales como el pensamiento crítico, la creatividad, las habilidades de pensamiento, el uso de las TIC... Por lo que se puede considerar un programa de enseñanza-aprendizaje integral y a su vez, idóneo en cuanto a la educación bilingüe en la etapa de Educación Primaria.

La educación bilingüe es un reto que la comunidad educativa junto con la sociedad actual ha decidido tomar y por lo tanto, se necesita de la implicación de todos los agentes partícipes en ella. Los maestros y maestras desempeñan un papel fundamental en el caso de CLIL, por lo que su formación e implicación en el enfoque es de una gran importancia y como se ha considerado previamente en este trabajo, aún queda camino por recorrer.

En este Trabajo de Fin de Grado se ha querido profundizar conceptualmente en el estudio de CLIL y para ello se ha utilizado un seguido de bibliografía que ha permitido desarrollar el marco teórico en cuestión, y pese a ser una temática bastante nueva, existen estudios que la detallan y describen adecuadamente. Toda esta teoría es necesaria para comprender y poder aplicar la consecuente práctica. El segundo objetivo marcado en este trabajo era elaborar una unidad didáctica para 5º de Primaria en la área de Ciencias Sociales. Considero que éste ha sido alcanzado ya que después de completar el marco teórico correspondiente, la tarea de elaborar la unidad didáctica siguiendo una estructura y una metodología adecuada a CLIL ha sido alcanzado.

En cuanto a las limitaciones encontradas durante la elaboración del trabajo, se destacan dos. La primera, seleccionar una bibliografía acertada y de calidad ya que existe una gran cantidad de información y a veces puede ser difícil encontrar la adecuada. Y la segunda limitación responde al marco práctico, ya que al idear una

unidad didáctica que no tiene como alumnado a un grupo clase real, pueden presentarse dificultades a la hora de elaborar la planificación de actividades, sesiones, materiales, etc. Por lo que, si esta propuesta se llevara a cabo, necesitaría de la revisión y modificación de algunas partes ya que toda programación debe adaptarse al alumnado y al docente que la llevará a cabo. Por otro lado, otras limitaciones en lo referente a la práctica de CLIL es la formación del profesorado ya que como se ha dicho anteriormente, hace falta más implicación por parte de los centros formadores y de los propios maestros y maestras para que este tipo de educación bilingüe se lleve a cabo y sea real. A su vez, existe la dificultad de la necesaria coordinación entre profesores para llevar a cabo la planificación y posterior ejecución de las unidades didácticas ya que no siempre es fácil encontrar el momento para reunirse y por otro lado, pueden presentarse dificultades de convivencia entre el profesorado dificultando así su coordinación y correcto desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Finalmente, añadir que con este Trabajo de Fin de Grado he disfrutado de la búsqueda de información y sobretodo, de la elaboración de la unidad didáctica. Pero por encima de todo, he aprendido sobre el enfoque CLIL y me ha hecho confirmar mi interés en la enseñanza de lenguas en el ámbito escolar.

Bibliografía

- Acción Educativa (2017). *El Programa Bilingüe a examen. Un análisis crítico de sus fundamentos*. Asociación Acción Educativa.
- Anderson, L. W. & Krathwohl, D. R. (eds.) (2001). *A taxonomy for learning, teaching and assessing: A revision of Bloom's Taxonomy of Educational objectives*. New York: Longman.
- Attard, S., Walter, L., Theodorou M. & Chrysanthou, K. (2016). *Guía CLIL*. Lifelong Learning Programme.
- Bentley, K. (2010). *The TKT Course CLIL Module*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Black, P. & William, D. (1998). *Assessment and classroom learning*. *Assessment in education*. 5(1), 7-74.
- Bloom, B.S. (ed.) (1956). *Taxonomy of Educational Objectives*. New York: Longman
- Bloom, B.S., Hastings, J.T., & Madaus, G.F. (1971). *Handbook on Formation and Summative Evaluation of Student Learning*. New York: McGraw-Hill.
- Cano, W. (2014). *Manual CLIL para centros bilingües*. UNIR editorial.
- Cefire Plurilingüisme (2017). *Unit 4. CLIL materials and resources*. Generalitat Valenciana: Conselleria d'Educació, Investigació, Cultura i Esport. Recuperado de http://cefire.edu.gva.es/pluginfile.php/869807/mod_resource/content/3/Unit%204.%20CLIL%20materials%20and%20resources.pdf
- Council of Europe (2001) (p. 24) "Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment." Strasbourg: Cambridge University press.
- Coyle, D. (1999). *Theory and planning for effective classrooms: supporting students in content and language integrated learning contexts*. En Masih, J. (Ed): *Learning Through a Foreign Language*. London: CILT.
- Coyle, D. (2000). "Meeting the challenge: Developing the 3Cs curriculum" en Green, S. (ed.) (2000) *New perspectives on Teaching and Learning Modern Languages*. Clevedon: Multilingual Matters. (p.158-82)
- Coyle, D. (2007). *Content and language integrated learning: Towards a connected research agenda for CLIL pedagogies*. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 10(5), 543-562.
- Coyle, D., Marsh, D., & Hood, P. (2010). *CLIL: Content and language integrated learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Davis, J. (2015). *Ms Fry and Ms Guthridge's Pre Primary classroom*. Learning 4 Kids. Recuperado de <https://www.learning4kids.net/2015/09/10/ms-fry-and-ms-guthridges-pre-primary-classroom/>

- Davison, C. (2006). Collaboration between ESL and content teachers: how do we know we are doing it right?. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism* 9 (4): 454-475
- Eurydice (2006). *Aprendizaje integrado de contenidos y lenguas (AICLE) en el contexto escolar europeo*. Madrid: Secretaria general técnica.
- Escobar, C., Gilabert, R., Sarramona, J. (2015) (p.8). "Competències bàsiques de l'àmbit lingüístic". Barcelona: EADOP.
- Farrell, C. (2002) *Lesson Planning*. En Richards, J.C, & Renandya, W.A. (Ed.) *Methodology in language teaching. An anthology of current practice*. 30-38. Cambridge University Press.
- Freire, P. (1972). *Pedagogy of the Opressed*. New York: Herder and Herder.
- Gardner, A. (2019). *The best 5 sitges for CLIL Worksheets*. FluentU: General Educator Blog. Recuperado de <https://www.fluentu.com/blog/educator/clil-worksheets/>
- Gardner, A. (2019b). *4 unique and engaging CLIL Lessons Plan Ideas*. FluentU: General Educator Blog. Recuperado de <https://www.fluentu.com/blog/educator/clil-lesson-plan/#>
- Guadamillas, M.V. & Alcaraz, G (2017). *Legislación en enseñanza bilingüe: Análisis en el marco de Educación Primaria en España*. Multiárea. Revista de didáctica. Núm. 9, p. 82-103.
- Hall, R. E. (2001). *Identity development across the lifespan: A biracial model*. *The Social Science Journal*, 38(1), 119-123.
- Harlen, W. & Qualter, A. (2009). *The Teaching of Science in Primary Schools*. Oxon: Routledge.
- Henrique, C. (2018). *Assessment in CLIL and bilingual education: more than just language*. Richmond Share Blog. Recuperado de <https://www.richmondshare.com.br/assessment-in-clil-and-bilingual-education-more-than-just-language/>
- Jamie's Classroom (2019). Reward Chart - Whole Class. Teachers Pay Teachers. Recuperado de <https://www.teacherspayteachers.com/Product/Reward-Chart-Whole-Class-2527397>
- Jiménez-Martínez, Y. & Mateo, J. M. (2011). *Implementación de la educación bilingüe en el sistema educativo español: hacia una educación de calidad europea*. *Revista de Psicología y Educación*. Núm 6, p.153-172. Recuperado de <http://www.revistadepsicologiayeducacion.es/pdf/64.pdf>
- Lofft, R. (2016) *Assessment for Learning in the CLIL classroom: A corpus based study of teacher motivational L2 strategies and student motivation and metacognitive abilities*. (Tesis doctoral). Universidad de Madrid: Madrid.

- [Tabla]. Recuperado de https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/671766/basse_lofft_rachel.pdf?sequence=1
- Lor, M. (2018, 9 de diciembre) [fotografía de Instagram]. Obtenido de <https://www.instagram.com/p/BrLbETtBAjK/>
- Loranc, B. (2013). *Old problems and new prospects in CLIL teacher training : voices from the field and a European research agenda*. *Swait i slowo*. 2(21):235-247
- Lorenzo, F. and P. Moore. 2010. "On the natural emergence of language structures in CLIL: towards a theory of European educational bilingualism". *Language use and language learning in CLIL classrooms*. Eds. C. Dalton-Puffer, T. Nikula, and U. Smit. Amsterdam: John Benjamins. 23-38.
- Marsh, D., Maltjers, A., Hartiala, A. (eds), 2001. *Profiling European CLIL Classrooms. Languages Open Doors*. Finland: University of Jyväskylä, 78–91.
- Marsh, D., Mehusto, P., Wolff, D., & Frigols, M. J. (2010). *European framework for CLIL teacher education: A framework for the professional development of CLIL teachers*. [Graz]: European Centre for Modern Languages.
- Marsh, D. & Langé, G. (2000). *Using languages to learn and learning to use languages: An introduction to content and language integrated learning for parents and young people*. Jyväskylä: University of Jyväskylä.
- McGuinness, C. (1999). *From Thinking Skills to Thinking Classrooms: A review and evaluation of approaches for developing pupils's thinking*. London: Department for Education and Employment.
- Mehisto, P., Marsh, D., & Frigols, M. J. (2008). *Uncovering CLIL: Content and language integrated learning in bilingual and multilingual education*. London: Macmillan Education.
- Mehisto, P. (2012). *Criteria for producing CLIL learning material*. *Encuentro. Revista de investigación e innovación en la clase de idiomas*, (21), p. 15-33.
- Ministerio de Educación y Cultura (2000). *Orden del 5 de abril de 2000 por la que se aprueba el Currículo Integrado para la Educación Infantil y la Educación Primaria previsto en el Convenio entre el Ministerio de Educación y Cultura y el Consejo Británico en España*. Boletín Oficial del Estado, 2 de mayo del 2000, núm 105, pp. 16748 a 16754. Recuperado de <https://www.boe.es/boe/dias/2000/05/02/pdfs/A16748-16754.pdf>
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2016). *Adenda al convenio de colaboración suscrito entre el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte y el British Council para la realización de proyectos curriculares integrados y actividades educativas conjuntas de 4 de mayo de 2016*. Recuperado de <https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:89ca28ec-6a43-4261-b516-409ecba061eb/adenda-2016.pdf>

- Montfort, G.N., Sarramona J. (2015) (p. 7). "Competències bàsiques de l'àmbit de Coneixement del Medi". Barcelona: EADOP.
- Moseley, D., Baumfield, V., Elliott, J., Gregson, M., Higgins, S., Miller, J. & Newton, D.P. (2005). *Frameworks for thinking: a handbook for teaching and learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Nikula, T., Smit, U., & Dalton-Puffer, C. (2010). *Language use and language learning in CLIL Classrooms*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- Overbaugh R. & Schultz, L. (s.f). *Bloom's Taxonomy*. Virginia: Old Dominion University. Recuperado de http://www.fitnyc.edu/files/pdfs/CET_TL_BloomsTaxonomy.pdf
- One Stop English (s.f). *Onestopclil*. Recuperado de <http://www.onestopenglish.com/clil/>
- Owen, L. (2001). *Anderson and Krathwohl – Bloom's Taxonomy Revised*. The Second Principle. Recuperado de <http://thesecondprinciple.com/teaching-essentials/beyond-bloom-cognitive-taxonomy-revised/>
- Pavon, V. & Méndez, M.C. (2017). *Analysing teachers' roles regarding cross-curricular coordination in content and language integrated learning (CLIL)*. Journal of english studies. Volume 15 (2017), 235-260.
- Persaud, C. (2018). *Bloom's Taxonomy: The Ultimate Guide*. Top Hat Blog. Recuperado de <https://tophat.com/blog/blooms-taxonomy-ultimate-guide/>
- Pinterest (s.f). *Pinterest*. Recuperado de <https://www.pinterest.es>
- Scholastic (s.f). *Scholastic's Teacher Resources*. Recuperado de <https://www.scholastic.com/teachers/home/>
- Servei d'Ordenació Curricular d'Educació Infantil i Primària (2017) (p. 24) "Currículum educació primària". Barcelona: Servei de Comunicació i Publicacions.
- Snow, M., Met, M. & Genesee, F. (1989). *A conceptual framework for the integration of language and content in second/foreign language instruction*. TESOL Quarterly, 23, 2, p.201-17.
- Teachers Pay Teachers (s.f). *Teachers Pay Teachers*. Recuperado de <https://www.teacherspayteachers.com>
- Teaching Little Montsers (2018). Labels for English classroom. Teachers Pay Teachers. Recuperado de <https://www.teacherspayteachers.com/Product/Labels-for-English-classroom-4076921>
- Ziková, V. (2008). *CLIL at Grammar school* (diploma thesis). Universidad Masaryk, Brno, Republica Checa.

Anexo I

Gráfico 2.2: Objetivos del AICLE en una lengua de aprendizaje extranjera en educación primaria (CINE 1) y educación secundaria general (CINE 2 y 3), 2004/05

	BE fr	BE de	BE nl	CZ	DK	DE	EE	EL	ES	FR	IE	IT	CY	LV	LT	LU	HU
Socioeconómicos		•		•		•			•								•
Socioculturales	•			•		•				•							•
Lingüísticos	•	•		•		•	•		•	•		•		•	•		
Pedagógicos (capacidades de aprendizaje)	•			•													

	MT	NL	AT	PL	PT	SI	SK	FI	SE	UK- ENG	UK- SCT	IS	LI	NO	BG	RO
Socioeconómicos		•						•	•					•	•	
Socioculturales		•	•	•		•	•			•	•					•
Lingüísticos		•	•	•		•	•	•	•	•	•			•	•	•
Pedagógicos (capacidades de aprendizaje)		•	•	•		•		•		•					•	

No existe enseñanza de tipo AICLE
 El AICLE se ofrece de forma generalizada
 Sólo en proyectos piloto

Fuente: Eurydice (2004/05)

Anexo II

Tabla 1. *Evaluación sumativa versus evaluación formativa*

	Evaluación sumativa	Evaluación formativa
	Evaluación del aprendizaje	Evaluación para el aprendizaje
¿Cuándo se administra?	Al final de una unidad, trimestre o año académico.	Ocurre de manera continua.
Método de administración	Prueba, cuestionario, examen, pruebas estandarizadas.	Preguntas del maestro, portfolios, los estudiantes establecen metas a corto plazo con el maestro actuando como facilitador para lograr estas metas.
¿Qué abarca?	Revisión sumativa de todo lo que los estudiantes han aprendido durante la unidad, el término o el año académico.	Adaptado a las necesidades de los estudiantes; Varía dependiendo de la naturaleza de la lección.
Tipo de corrección	El profesor corrige los errores del maestro.	Corrección de los compañeros, auto-corrección y feedback del maestro.
Tipo de evaluación	Resultado número, nota o porcentaje.	Feedback detallado del maestro (oral o escrito) centro en las fortalezas y debilidades, feedback entre iguales y auto-evaluación.
Entrega de resultados	Los estudiantes reciben los resultados en una fecha posterior que va desde varios días, hasta varias semanas después de que se haya completado el examen.	Los estudiantes obtienen resultados de forma instantánea o resultados más detallados de forma intermitente a lo largo del trimestre académico.
Objetivo de la evaluación	Medir los logros de los estudiantes, certificar la competencia de los estudiantes y calificar.	Medir los logros de los estudiantes, señalar sus fortalezas y debilidades, proveer maneras de mejorar y encontrar soluciones.

Fuente: Black y William (1998)

Anexo III

Sample agenda for a weekly CLIL team meeting

Time: 60 minutes

Participants: Ideally, all CLIL teachers in a given grade.

Even having some people at the meeting is better than not holding it. Also, in an ideal world, teachers teaching CLIL students subjects in the students' first language are on occasion included. This allows for the creation of cross-curricular themes. It supports the acquisition of terminology in both languages. In particular, the mother tongue language teacher is included to make sure his or her concerns are addressed. This teacher is a key player in ensuring long-term success of the CLIL initiative, as he or she can choose to either support or undermine the work being done.

Agenda points:

1) Sharing classroom problems

All teachers face problems in their work, especially in today's ever-changing world. These need to be brought out in the open. A work culture that legitimizes the discussion of problems avoids personal criticism or blame. It focuses on jointly talking through possible solutions. This helps build a sense of team, de-stress staff and deal with problems more quickly and effectively than by working alone.

2) Agreeing on a common language goal/outcome for the week

Goals may be driven by newly visible problems, such as verb tense errors, a lack of discourse patterns for a given topic or errors that are becoming engrained.

3) Looking for integration opportunities

This may involve agreeing on a cross-curricular theme, or simply finding a way of including vocabulary or concepts from one subject in another. Ideally, one student assignment would be of a cross-curricular nature, marked by at least two teachers.

4) Sharing resources

This is the moment to say: *I'm teaching about the extinction of dinosaurs. Does anybody have any materials or ideas?* It is human nature to reciprocate. If you share with others, then others are likely to share with you.

5) Celebrating success

Teachers live such busy lives that they often focus too much on their daily work and problems that inevitably emerge. They rarely find time to celebrate their own successes. Opportunities are often missed to re-energize individuals and teams through recognition and celebration of successes large and small.

Anexo IV

1. Introducción

- Conocimientos previos.
- Expectativas de los alumnos.
- Mapa de aprendizaje.
- Introducción.

2. Investigación

- Actividades de respuesta física + símbolo-palabra.
- Palabra y su definición.
- Secuenciaciones.
- Consolidación y autoestima.

3. Consolidación

- Deletreo.
- Clasificación de la información.
- Trabajo en equipo.
- Actividades de completar.

4. Creación

- Trabajo individual.
- Juegos y actividades de repaso y refuerzo.
- Presentaciones.
- Test de contenidos.
- Evaluación de conocimientos.
- Autoevaluación + conversación.

Fuente: Cano (2014)

Anexo V

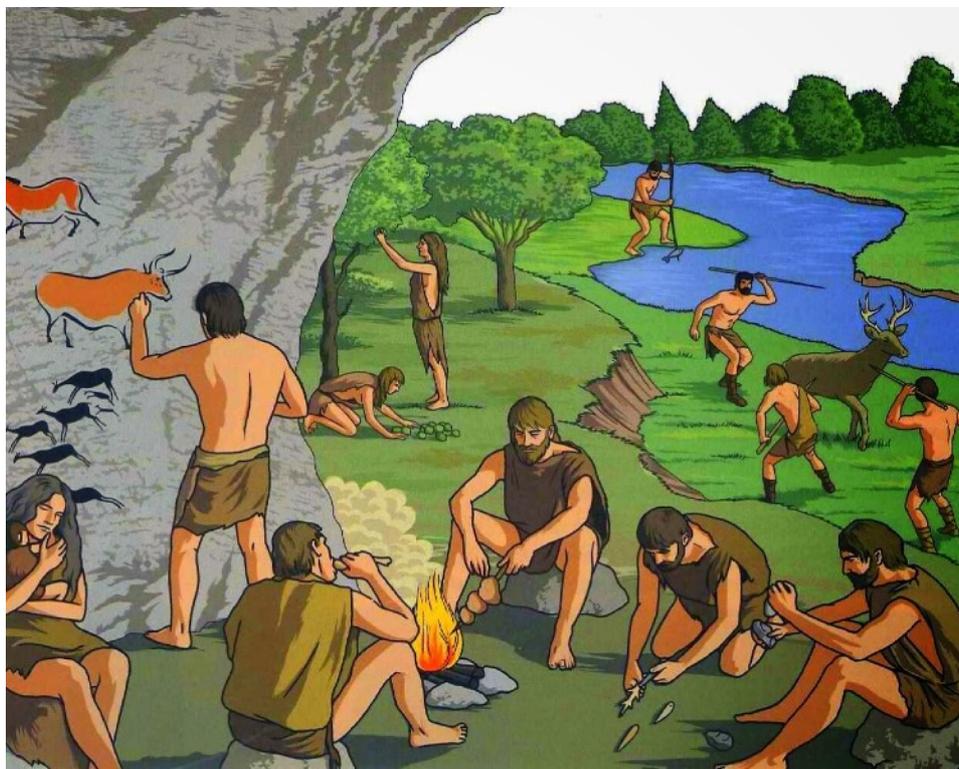


Image 1. Paleolithic. Pomatay, E. (2015) From <http://pomatay.blogspot.com/2015/04/>

Anexo VI

Names: _____ Date: _____

I SEE  **I THINK**  **I WONDER?** 

A large rectangular area with a wavy, scalloped border, intended for drawing or writing.

Anexo VII



Image 2. Paleolithic. Escuelapedia (n.d.) From <http://www.escuelapedia.com/periodo-paleolitico/>



Image 3. Neolithic. Benito, A. (2016) From <http://agorahistoria.com/la-agricultura-detuvo-un-enfriamiento-global-hace-7-000-anos-segun-un-estudio/>

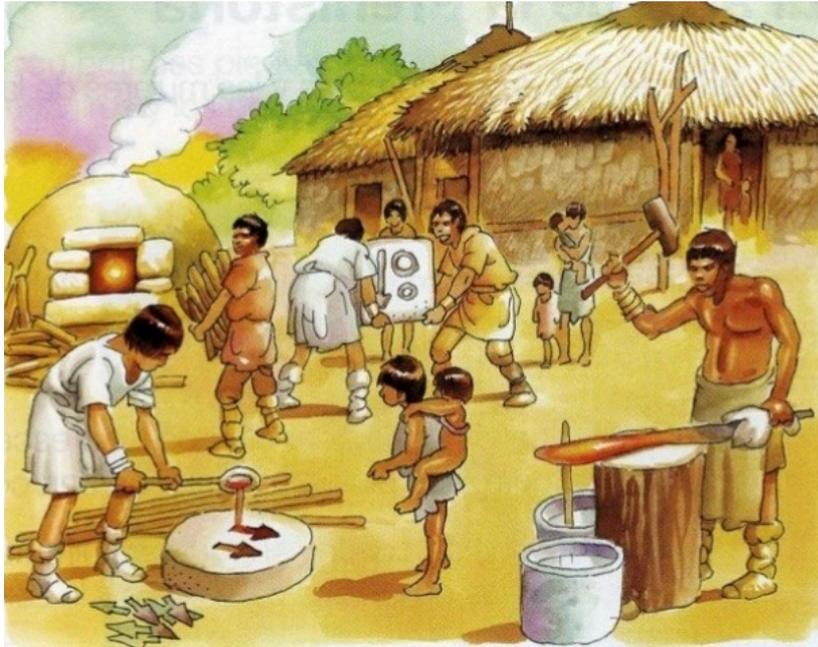


Image 4. Metal age. Prehistorero (2017). From <http://prehistorero.blogspot.com/2017/06/edad-de-los-metales.html>

3, 2, 1...

ACTION!



CHARACTERS

Interviewer

From Paleolithic

From Neolithic

From Metal ages

BRAINSTORMING



A large, empty, rounded rectangular box with a dashed border, intended for brainstorming ideas.

AUTO-EVALUATION



DATE:

DID YOU FINISH THE WORK? YES NO

If not, why?

.....

HAVE YOU HAD ANY PROBLEM? YES NO

Have you been able to solve the problem? How?

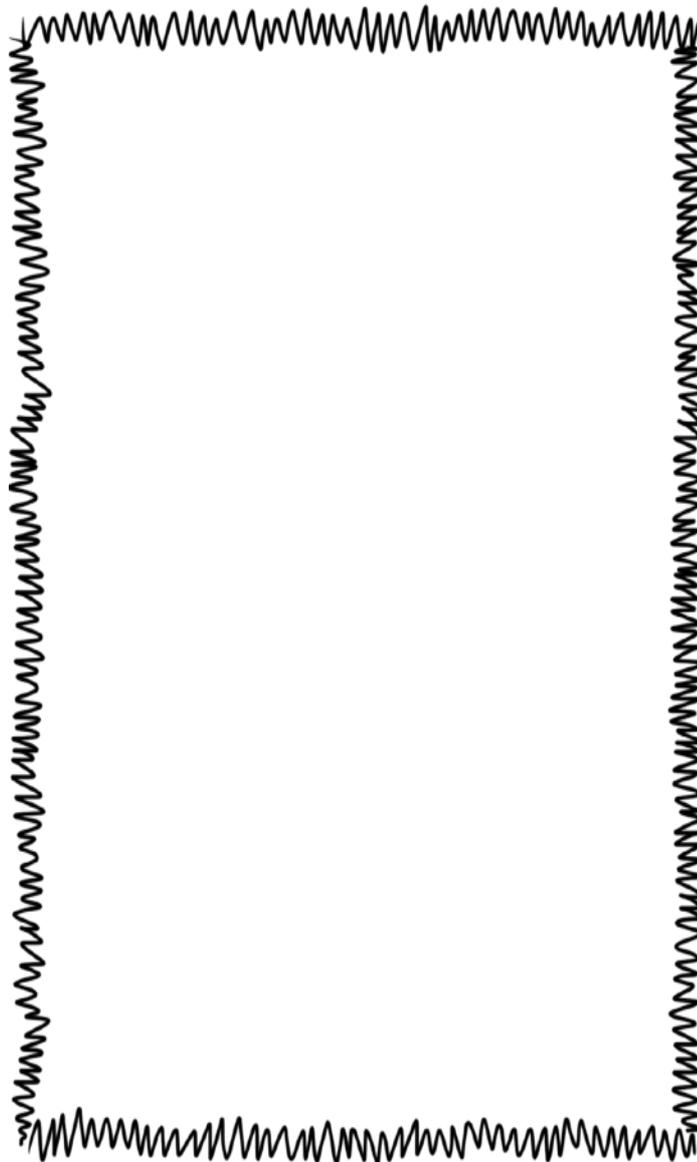
.....

.....

RATE YOUR WORK AS A GROUP



INTERVIEW DRAFT



Presentation

Questions

Close

AUTO-EVALUATION



DATE:

DID YOU FINISH THE WORK? YES NO

If not, why?

.....

HAVE YOU HAD ANY PROBLEM? YES NO

Have you been able to solve the problem? How?

.....

.....

RATE YOUR WORK AS A GROUP



AUTO-EVALUATION



DATE:

DID YOU FINISH THE WORK? YES NO

If not, why?

.....

HAVE YOU HAD ANY PROBLEM? YES NO

Have you been able to solve the problem? How?

.....

.....

RATE YOUR WORK AS A GROUP





RECORDING THINGS



CLOTHES

Interviewer

From Paleolithic

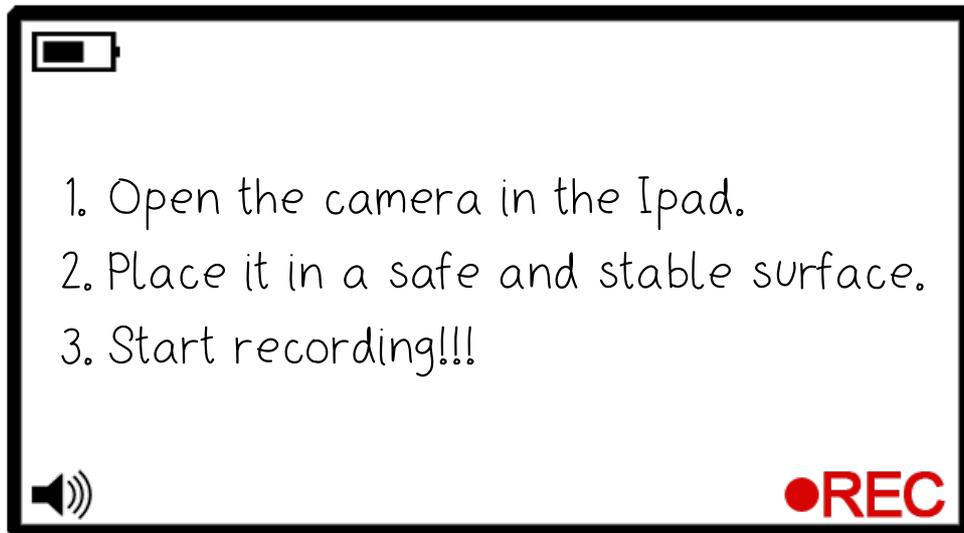
From Neolithic

From Metal ages

MATERIALS:

LOCALISATION: _____

RECORDING TIME!



FINAL AUTO-EVAULATION

DID YOU FINISH THE WORK? YES NO

HAVE YOU HAD ANY PROBLEM? YES NO

RATE YOUR WORK AS A GROUP



LANGUAGE SUPPORT

NOUNS

- Farming
- Agriculture
- Cave paintings
- Metal
- Pottery
- Stone
- Cave
- Nomad
- Sedentary
- Livestock
- Producer
- Tribe
- Tool
- Weapon
- Trading

VERBS

- To hunt
- To collect
- To cultivate
- To fish
- To defend
- To invent
- To discover
- To trade
- To move

EXPRESSIONS

- Anciently
- A long time ago
- Many years ago
- In the year ...

When you talk about something that has happened, you have to use the

PAST SIMPLE:

- + S + V-ed
- S + did not + verb (base form)
- ? Did + S + verb (base form)?

These are some of the nouns and verbs you may need!



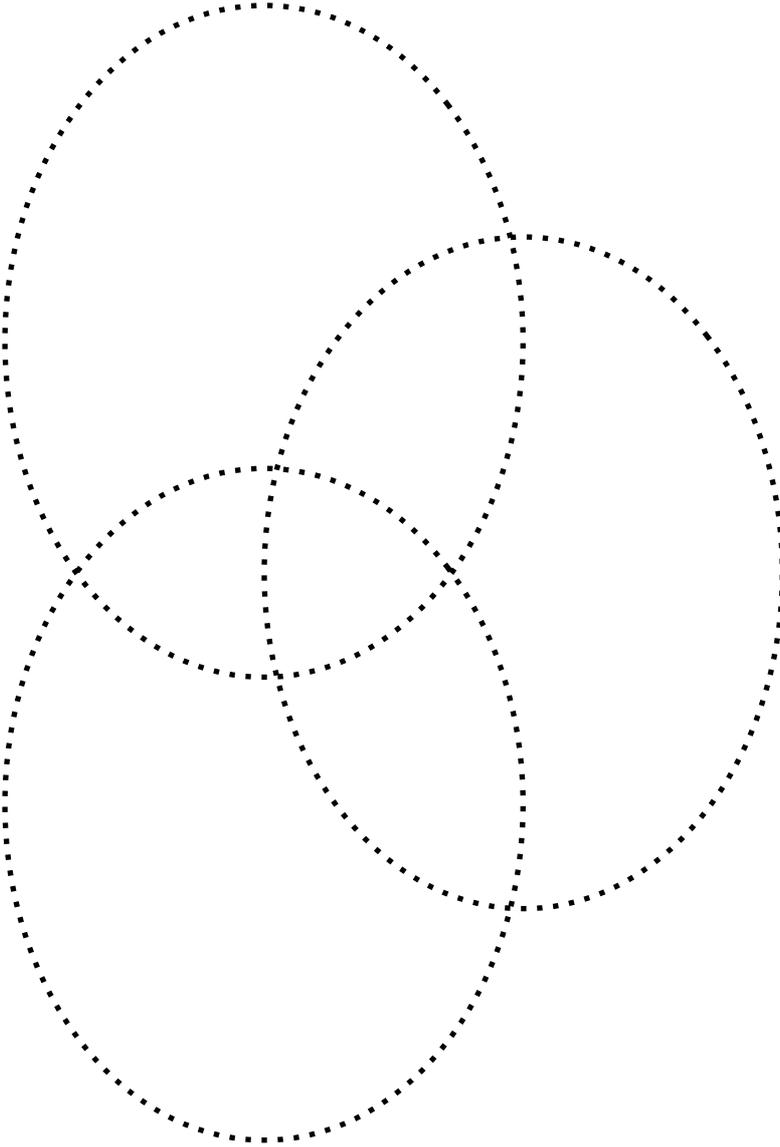


Anexo IX

Names: _____

Date: _____

COMPARE AND CONTRAST X3



Anexo X

Name: _____ Date: _____

READ AND TITLE

.....

The _____ refers to a time period in history, from approximately 2.6 million years ago. It covers the period from when stone tools were first used by man and it is divided into three divisions, including the Lower, Middle, and Upper periods. During this time man began to use fire for cooking, develop early religions, and create art as can be seen in cave paintings dating back to this time.

.....

The _____ means "New Stone Age." It is the time when farming was invented and when people started caring for animals, such as cows, sheep and pigs. It starts at different times in different places, since not everyone started farming at the same time.

.....

The _____ is a time period when metals replaced stone as the preferred material for making tools and weapons. This led to improvements in agriculture and brought with it changes in the way people live. Some groups of people developed early writing and other important advances included irrigation, the wheel and the potter's wheel.

Anexo XI

Name: _____ Date: _____

FILL THE GAPS

The Paleolithic begins with the appearance of the _____ and ends 8000 years before Christ. During the Paleolithic period, people were _____ meaning they didn't live in one place, no, they were constantly on the move in search of _____ to hunt. As they were hunters and gatherers, they needed to follow the animals in order to capture them and at the same time they _____ wild fruits found on the way. They lived in _____, in small groups formed by families, and they found refuge in _____ where they would paint on the _____.

The Neolithic started 8 million years before Christ, and it was then when we discovered _____ and _____ and it finishes 5.000 years before Christ with the beginning of the Bronze Age. Both men and woman in the Neolithic period were able to produce food by _____ the land and domesticating animals. One can say they were the first farmers and agriculturalist of our history, better yet, prehistory. As they had to look after their crops and animals, they constructed small _____ and began to settle in them permanently, meaning they transformed into _____, not like the Paleolithic who were nomads because they were constantly traveling.

The _____ began approximately 6.500 years before Christ, when mankind started to use different types of _____ instead of stones to make _____. In spite of calling the period the _____ Age, the first metal used by humans was _____.

Anexo XII



Image 5. Cavemen class. From <https://www.pinterest.es/pin/539657967840101629/?lp=true>



Image 6. Cave made by kids. From <https://www.pinterest.es/pin/177399672799841412/>

Anexo XIII

Oral presentation rubric

	Criteria				Points
	4	3	2	1	
Preparedness	Student is completely prepared and has obviously rehearsed.	Student seems pretty prepared but might have needed a couple more rehearsals.	The student is somewhat prepared but it is clear that rehearsal was lacking.	Student does not seem at all prepared to present.	
Content	Shows a full understanding of the topic.	Shows a good understanding of the topic.	Shows a good understanding of parts of the topic.	Does not seem to understand the topic very well.	
Language	Grammar and usage are correct. Spelling is correct.	Grammar and usage are usually correct. Spelling is generally correct.	Minor problems with grammar or usage. Spelling is usually correct.	Errors in grammar or usage noticeable. Frequent spelling errors.	
Body language	Facial expressions and body language generate a strong interest and enthusiasm about the topic in others.	Facial expressions and body language sometimes generate a strong interest and enthusiasm about the topic in others.	Facial expressions and body language are used to try to generate enthusiasm but seem somewhat faked.	Very little use of facial expressions or body language. Did not generate much interest in topic being presented.	
Comprehension	Student is able to accurately answer almost all questions posed by audience by the topic.	Student is able to accurately answer most questions posed by audience of the topic.	Student is able to accurately answer a few questions posed by audience of the topic.	Student is unable to accurately answer questions posed by audience of the topic.	
Comments					

Anexo XIV

Class participation rubric

	Criteria				Points
	4	3	2	1	
Level of engagement in class	Student proactively contributes to class by offering ideas and/or asks questions more than once per class and/or works consistently on group project the entire time.	Student proactively contributes to class by offering ideas and/or asks questions once per class and/or works on group project for most of the allotted time.	Student rarely contributes to class by offering ideas and asking questions and/or works on group project only some of the allotted time.	Student never contributes to class by offering ideas and asking questions and/or has trouble staying on task during group project time.	
Listening skills	Student listens when others talk, both in groups and in class. Student incorporates or builds off of the ideas of others.	Student listens when others talk, both in groups and in class.	Student does not listen when others talk, both in groups and in class.	Student does not listen when others talk, both in groups and in class. Student often interrupts when others speak.	
Behaviour	Student almost never displays disruptive behavior during class.	Student rarely displays disruptive behavior during class.	Student occasionally displays disruptive behavior during class.	Student almost always displays disruptive behavior during class.	
Preparation	Student is almost always prepared for class with assignments and required class materials.	Student is usually prepared for class with assignments and required class materials.	Student is rarely prepared for class with assignments and required class materials.	Student is almost never prepared for class with assignments and required class materials.	
Comments					

Anexo XV

Cooperative work rubric

	Criteria				Points
	4	3	2	1	
Participation	All members participate enthusiastically.	Most members participate enthusiastically.	Some of the members participate enthusiastically.	None of the members participate enthusiastically.	
Responsibility	All members share responsibilities	Most members share responsibilities	Some of the members share responsibilities	None of the members share responsibilities.	
Interaction	Leadership skills and know how to listen. Respect for the views and opinions of others.	Ability to know how to listen. They share and support the efforts of others. Group unit.	Sometimes they listen. They share and support the efforts of others. Sometimes there is division of the group.	They rarely hear each other. Very little interaction and there is distraction and disinterest in the group.	
Roles within the group	Effective role performance.	Everyone has a role.	Roles are not assumed.	The roles are not known or performed.	
Work quality	They develop high quality, creative and innovative work.	They do a quality job.	They do a medium quality job.	The work is of poor quality.	
Problem resolution	They look for and suggest solutions to problems.	They are able to solve problems with help.	They only assume solutions suggested by other groups or teachers.	They are not able to solve the problems.	
Comments					

Anexo XVI

Language acquisition rubric

	Criteria				Points
	4	3	2	1	
Listening					
Comprehension in everyday contexts	Always understands simple structures.	Generally manages to understand simple structures.	Only in some cases understands simple structures.	Difficulties in understanding simple structures.	
Apply what he/she knows to understand	Always applies strategies to understand.	Generally applies strategies to understand.	Only in some cases applies strategies to understand.	Difficulties in using strategies to understand.	
Comments					
Speaking					
Participate in Role Plays / Dynamics	Well developed ideas. Responds to everything. Great creativity.	Respond fluently. Good creativity. Propose Questions-Answers.	Understandable speech. Unclear ideas. Difficulty communicating.	Uncoherent speech. It does not correspond to the task. It does not communicate.	
Vocabulary	Great use of vocabulary and use of syntactic structures.	Good use of vocabulary and syntactic structures. Some repetitions.	Adequate vocabulary, frequent repetitions.	Limited vocabulary. Invent words. Frequent repetitions	
Fluency / Pronunciation / Nonverbal Communication	Great pronunciation. No breaks and with speaks safely.	Pronounces correctly but some fluency is missing.	Some failures in pronunciation. Little fluidity	Pronunciation and intonation errors, poor fluency.	
Comments					
Reading					
Texts comprehension : main idea, general sense...	Identifies the general meaning and main ideas in a 1st reading.	Identifies the general and main meaning in a 1st-2nd reading.	Difficulty to understand, although he/she gets the global idea.	He/she identifies neither the global idea nor the main one. He barely recognises vocabulary	

Vocabulary	Identifies the entire vocabulary presented.	Identifies the basic and some more complex vocabulary.	Identifies part of the basic vocabulary presented.	Identifies with difficulty part of the basic vocabulary presented.	
Comments					
Writing					
Writing	He / she adjusts to the activity. Rich in content. Great creativity	He / she adjusts to the activity. Good content. Some creativity.	Understandable although there are unclear ideas. Enough content	Uncoherent production and difficult to understand. Poor content.	
Vocabulary	Great vocabulary richness, very varied and with great creativity.	Vocabulary little varied, although with uses the specific one of the subject.	Vocabulary somewhat repetitive and with few specific words on the subject.	Very frequent repetitions and use of vocabulary in L1.	
Comments					
Final comments					

Fuente: Francisco J.Rodríguez Carvajal (2015)

Anexo XVII

Teacher's self-assessment rubric

	Criteria				Points
	4	3	2	1	
Level of engagement in class	Students participate by offering ideas and asking questions	Students contribute by offering ideas and asking few questions	Students rarely contribute	Students never contribute	
Behaviour of the class	Students almost never display disruptive behaviour during class, discussions and group activities	Students rarely display disruptive behaviour during class, discussions and group activities	Students occasionally display disruptive behaviour during class, discussions and group activities	Students almost always display disruptive behaviour during class, discussions and group activities	
Explanation	A complete response with a detailed explanation	Good solid response with clear explanation	Explanation is unclear	Misses key points	
Demonstrate knowledge	Shows complete understanding of the questions, ideas and processes	Shows substantial understanding of the questions, ideas and processes	Response shows some understanding of the problem	Response shows a complete lack of understanding for the problem	
Voice	Use of fluid speech and inflection maintains the interest of the audience	Satisfactory use of inflection, but does not consistently use fluid speech	Displays some level of inflection throughout delivery	Consistently uses a monotone voice	
Objectives	The objectives are all achieved	Most of the objectives are achieved	Less than the half of the objectives are achieved	None of the objectives are achieved	
Comments					