



**MÁSTER UNIVERSITARIO EN APRENDIZAJE Y ENSEÑANZA DE  
SEGUNDAS LENGUAS/ SECOND LANGUAGE LEARNING AND  
TEACHING**

**INFLUENCIA DE LA METODOLOGÍA AICLE EN EL DESARROLLO DE  
LAS DESTREZAS ORALES EN L2: INCIDENCIA EN UN CONTEXTO  
ESCOLAR RURAL DE CANTABRIA**

**INFLUENCE OF CLIL METHODOLOGY ON THE DEVELOPMENT OF L2  
ORAL SKILLS: INCIDENCE IN A RURAL SCHOOL CONTEXT IN  
CANTABRIA**

AUTOR/A: Claudia Alonso Monar

DIRECTOR/A: Javier Barbero Andrés

Firma del director/a:

Septiembre 2020

## DECLARACIÓN PERSONAL DE NO PLAGIO

D. / Dña Claudia Alonso Monar

NIF 72209967H

estudiante del Máster Oficial en Aprendizaje y Enseñanza de Segundas Lenguas / Second Language Learning and Teaching de la Universidad de Cantabria, curso 2019 - 2020 como autor/a de este documento académico, titulado:

Influencia de la metodología AICLE en el desarrollo de las destrezas orales en L2: incidencia en un contexto escolar rural de Cantabria.

Influence of CLIL methodology on the development of L2 oral skills: incidence in a rural school context in Cantabria.

y presentado como Trabajo Fin de Máster, para la obtención del título correspondiente,

### DECLARO QUE

este TFM es fruto de mi trabajo personal, que no copio, que no utilizo ideas, formulaciones, citas integrales e ilustraciones diversas, sacadas de cualquier obra, artículo, memoria, etc., (en versión impresa o electrónica), sin mencionar de forma clara y estricta su origen, tanto en el cuerpo del texto como en la bibliografía.

Así mismo, soy plenamente consciente de que el hecho de no respetar estos extremos es objeto de sanciones universitarias y/o de otro orden.

En Santander, a 23 de agosto de 2020

Fdo:

## ÍNDICE

Resumen .....	2
Palabras clave: .....	2
Abstract: .....	3
Key words:.....	3
INTRODUCCIÓN.....	4
MARCO TEÓRICO .....	5
1. AICLE .....	5
1.1. Definición.....	5
1.2. Características .....	16
1.2.2. Alumnos .....	16
1.2.2. Profesores .....	18
1.2.3. Recursos .....	23
1.2.4. Evaluación.....	26
2. AICLE en Primaria.....	29
INVESTIGACIÓN .....	33
1. Pregunta de investigación.....	33
2. Metodología.....	33
2.1. Participantes .....	33
2.2. Instrumentos y procedimiento.....	34
3. Resultados y discusión .....	35
PROPUESTA DIDÁCTICA .....	40
1. Contexto .....	40
2. Contenidos.....	41
3. Objetivos.....	42
4. Desarrollo .....	42
5. Evaluación .....	48
6. Atención a la diversidad .....	49
CONCLUSIÓN .....	49
SUMMARY .....	51
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....	58
ANEXOS .....	69

## **Resumen**

La adquisición de segundas lenguas se considera un factor clave en la educación de las personas. Parece haber un cierto consenso en que la metodología AICLE (Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras), que trabaja los contenidos curriculares en una lengua extranjera, destaca por los beneficios que aporta al proceso enseñanza-aprendizaje. Se realiza un estudio en un centro educativo de Cantabria para comparar el rol que desempeñan las destrezas orales frente a las escritas en las clases AICLE con el objetivo de confirmar o refutar la bibliografía consultada. Para ello, se entrevista a varios docentes de Educación Primaria y se distribuye un cuestionario a los alumnos de cuarto de primaria. Los resultados demuestran que, en dicho colegio, hay una tendencia a que la producción y la comprensión oral predominen en las clases AICLE, especialmente la última mencionada. Posteriormente, se presenta una propuesta didáctica centrada en el ser humano y la salud, parte del currículo de Ciencias de la Naturaleza de cuarto de primaria. Dicha propuesta trata de recoger los principios pedagógicos de esta metodología.

**Palabras clave:** AICLE, destrezas orales y escritas, lengua extranjera, educación primaria, metodología.

## **Abstract**

The acquisition of Second Languages is considered a main factor in people's education. There seems to be a certain consensus in the fact that CLIL methodology (Content and Language Integrated Learning), in which curricular contents are taught through a foreign language, stands out due to the benefits that it provides to the teaching-learning process. A study is carried out in a school in Cantabria to compare the role of oral and written skills in CLIL lessons in order to confirm or refute the bibliography consulted. For this reason, different teachers from primary education are interviewed and several students are asked to fill in a questionnaire. Results show that, in the present school, there is a tendency of oral production and comprehension to dominate in CLIL sessions, specially the last one mentioned. Subsequently, a CLIL plan proposal is presented, which is based on the human body and health, part of the science curriculum of fourth grade of primary education. This CLIL lesson plan proposal aims to integrate the pedagogical principles of this methodology.

**Key words:** CLIL, oral and written skills, foreign language, primary education, methodology.

## INTRODUCCIÓN

La adopción de nuevas reformas e iniciativas educativas vienen marcadas por la demanda de la sociedad que se encuentra en un mundo cada vez más globalizado, donde el inglés es ya la nueva *lingua franca*. Ante esta situación, los centros educativos se convierten en un foco de interés y, parte de estos, apuestan por los comúnmente denominados “programas bilingües”, siendo AICLE (Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras) la metodología adquiere un papel preponderante en la vertebración de estos programas (Roldán Ruiz, 2012). De acuerdo con Horrillo Godino (2011), AICLE parece ser un enfoque interesante ya que se consigue que los alumnos desarrollen su competencia en la lengua extranjera mientras estudian contenidos curriculares. Dafouz Milne (2009) apunta que, en las clases AICLE, la segunda lengua se presenta en contextos reales donde los alumnos practican el idioma como si estuviesen en situaciones de la vida real. Además, esta metodología permite que los estudiantes adquieran nociones de otras culturas (Ortega Martín, Hughes y Madrid, 2018).

Se considera que uno de los principios clave de la metodología AICLE es que los estudiantes utilicen la lengua extranjera para comunicarse oralmente entre ellos (Korosidu y Griva, 2014). También, Dalton Puffer (2007) destaca la importancia de desarrollar las destrezas orales en las clases AICLE. En esta línea hay numerosos estudios que tratan de determinar que uno de los principios rectores de AICLE ha de ser necesariamente la primacía de las destrezas orales frente a las escritas. Este es el motivo principal por el que hemos querido tratar de demostrar si, efectivamente, la recepción y producción oral prevalecen frente a las escritas en un entorno escolar AICLE en un contexto específico de Cantabria. De esta manera, se confirmará o refutará la bibliografía consultada.

El presente trabajo está dividido en tres grandes bloques. El primero de ellos corresponde con un repaso teórico sobre la metodología AICLE. Se proporciona una definición del concepto en la que se hace especial hincapié en el rol que desempeñan las distintas destrezas de acuerdo con dicha metodología, aspecto clave para este proyecto. Además, se plantean a grandes rasgos las características que presentan los dos principales agentes educativos inmersos en este contexto AICLE como son los estudiantes y los docentes. Asimismo, se muestran algunas propiedades que han de caracterizar los recursos AICLE de aula, así como los distintos tipos de evaluación que se deberían seguir.

El último punto de este primer bloque está dedicado a describir las fases principales que deberían desarrollarse en esta metodología en la etapa de Educación Primaria.

El segundo bloque tiene que ver con la investigación que hemos llevado a cabo. Para ello, se presenta la pregunta que guía este proceso. A continuación, se analiza la metodología, es decir, se describen los participantes que forman parte de la investigación, así como los instrumentos y el procedimiento que se ha seguido para la recogida de datos. Esta sección termina con los resultados obtenidos y la discusión de los mismos. Si bien este bloque parece tener una menor extensión cuantitativa en el contexto general del trabajo, también es cierto que no podemos concebir el mismo sin el marco teórico que lo alumbró, auténtico punto de partida para llevar a cabo la investigación. Además, en un principio, los instrumentos de esta investigación iban a ser fundamentalmente las entrevistas a varios docentes y observación en el centro educativo dónde se realizarían las prácticas de este máster iban a ser los instrumentos utilizados. No obstante, debido a la crisis sanitaria del COVID-19, se replantearon los instrumentos siendo finalmente la entrevista y los cuestionarios los elegidos y, estos últimos, limitan la obtención de información para la presente investigación en comparación la observación.

Este trabajo finaliza con una propuesta didáctica que trata de incluir los principios pedagógicos de AICLE. Se describe el contexto en el que se llevaría a cabo dicha propuesta y se mencionan los contenidos que se van a tratar, así como los objetivos que se pretenden alcanzar. A continuación, se desarrollan las diferentes actividades, organizadas a su vez en distintas sesiones. En los últimos subapartados se explica cómo se llevaría a cabo la evaluación y cómo se atendería a la diversidad.

## **MARCO TEÓRICO**

### **1. AICLE**

#### **1.1. Definición**

AICLE (Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras) es una realidad en parte de los centros educativos de este país (Dafouz Milne, 2009). Durante la última década del siglo XX, fue la Unión Europea la que lanzó diversas iniciativas educativas multilingües y estas iniciativas permitieron el diseño de programas que fueron

evolucionando hasta dar con el enfoque de enseñanza-aprendizaje AICLE (Horillo Godino, 2011). Esto puede deberse a la necesidad que ha surgido de aprender lenguas extranjeras con el fin de que las personas puedan desenvolverse en un mundo cada vez más globalizado<sup>1</sup>. Dado que nos encontramos en una sociedad multilingüe y multicultural, se establece como objetivo prioritario la mejora de la competencia lingüística en lenguas extranjeras (Ortega Martín, Hughes y Madrid, 2018).

A medida que han ido pasando los años, la importancia del inglés, tanto en la sociedad como en el sistema educativo, ha ido evolucionando, lo que ha llevado consigo la implantación de programas bilingües en muchos centros escolares (Barbero, 2004). Entre las metodologías implementadas en las escuelas para favorecer la inmersión del inglés, destaca la metodología AICLE (Roldán Ruiz, 2012). Resulta interesante destacar que, gracias al uso del enfoque AICLE en el contexto europeo, los alumnos<sup>2</sup> pueden desarrollar conocimientos y competencias relacionadas con asignaturas de contenido y con la lengua extranjera (Horillo Godino, 2011).

AICLE es una metodología flexible y dinámica a través de la cual los alumnos aprenden determinados contenidos en una lengua extranjera. Por tanto, es definida como dual ya que durante el proceso enseñanza-aprendizaje, el foco se pone tanto en el contenido como en el idioma (Coyle, Hood y Marsh, 2010). Según Conan (2006), AICLE es un camino educativo en el cual se ha de garantizar un aprendizaje dual integrado (lengua extranjera y el contenido no lingüístico) por parte de los estudiantes que aprenden en un idioma no nativo. De acuerdo con Dalton Puffer (2007), el término AICLE hace referencia a contextos educativos donde se utiliza una lengua distinta al idioma materno de los estudiantes como medio de instrucción de contenidos no lingüísticos. “El enfoque AICLE nos propone la posibilidad de incluir, junto a los parámetros de conocimientos, habilidades y actitudes, el uso del idioma como instrumento de comunicación” (Díaz Cobo, 2008, p. 3).

---

<sup>1</sup>El inglés es el idioma que parece estar dominando el mundo en el transcurso del siglo XXI. Por eso, se considera un idioma global. El inglés es la lengua principalmente utilizada en ámbitos como la ciencia, tecnología, conferencias internacionales de negocios y académicas o en la publicidad (Graddol, 2007).

<sup>2</sup>A lo largo de todo el documento, las menciones genéricas en masculino se entenderán referidas también a su correspondiente femenino excepto cuando la diferencia sea relevante.

Costa y D'Angelo (2011) apuntan que AICLE es por naturaleza un enfoque que no puede prescindir de una dinámica activa donde predomine la interacción con los alumnos y que estos sean el centro del proceso enseñanza-aprendizaje. Fernández César, Aguirre Pérez y Harris (2013) consideran esta metodología un enfoque innovador donde el idioma y la materia no lingüística constituye objetos de enseñanza sin que haya predominio de una sobre la otra. Deller (2005) destaca que, en las clases AICLE, la lengua extranjera es una herramienta más que un fin en sí misma. De hecho, Aliaga Ugarte (2008) también señala que la base principal de este enfoque es utilizar la lengua extranjera para aprender contenidos y aprender a utilizar dicho idioma. Costa y D'Angelo (2011) consideran que la metodología AICLE tiene que recoger las siguientes características:

- Los profesores deberían tener un nivel de la lengua extranjera que les permita establecer una relación satisfactoria con los estudiantes.
- Se ha de intentar transmitir la mayor parte de los contenidos en la lengua extranjera.
- Se ha de proporcionar una guía para que los alumnos comprendan mejor los contenidos y utilicen la lengua extranjera para expresar sus ideas sobre el tema que se esté tratando.
- El contenido debe ser presentado en niveles similares a los que ocurrirían si se estuviesen tratando en la lengua materna de los estudiantes.
- Durante el proceso de evaluación, se debe valorar los aspectos lingüísticos y de contenido.
- Esta metodología debería estar abierta a todos los alumnos (no solo a aquellos que tienen buen nivel en la lengua extranjera).

Jäppinen (2006) también sugiere de una serie de características que deberían estar presentes en los contextos AICLE:

- Los alumnos necesitan ayuda pedagógica como explicaciones adicionales de sus profesores o compañeros para alcanzar el mayor potencial de aprendizaje.
- Interacción entre factores sociales y culturales que tienen que ver con la lengua extranjera.
- El proceso enseñanza-aprendizaje está relacionado con el aprendizaje por descubrimiento.

- El proceso de aprendizaje de la lengua extranjera se asemeja al proceso de adquisición de la lengua materna ya que los entornos AICLE ofrecen situaciones naturales e informales para aprender el idioma.

En los últimos años, *CLIL has been considered to be one of the most promising approaches to foreign language learning* (Marenzi et al. 2010, p. 1). Se destacan los beneficios que AICLE puede ofrecer entre los cuales se pueden mencionar el desarrollo del conocimiento intercultural y las habilidades de comunicación oral, las oportunidades para estudiar los contenidos de otras materias desde diferentes perspectivas o el aumento de confianza por parte de los alumnos tanto en el idioma como en la materia que se enseña (Marenzi et al. 2010). En el estudio llevado a cabo por Lasagabaster y Sierra (2009), se demuestra que los estudiantes AICLE tienen actitudes significativamente más positivas hacia el inglés que los alumnos que no están inmersos en un contexto AICLE. Además, los autores mencionados inciden en que esto puede deberse a que este enfoque proporciona a los alumnos una exposición más intensa y oportunidades más significativas para usar la lengua extranjera.

Durante el proceso enseñanza-aprendizaje en las clases AICLE, la lengua extranjera tiene un rol diferente del que tendría en una clase tradicional de idiomas extranjeros (Marenzi et al. 2010). Tradicionalmente, la enseñanza de la segunda lengua se llevaba a cabo a través de enfoques metodológicos que se basaban, en gran medida, en estructuras y ejercicios de repetición (Angel Mei, 2008), a pesar de que “la finalidad de la enseñanza de las lenguas extranjeras es que los alumnos sean capaces de comunicarse de manera natural y en contextos reales” (Martín Sánchez, 2009, p.67). Sin embargo, en las clases AICLE, la lengua extranjera se considera un medio a través del cual se aprenden los contenidos específicos de un tema (Marenzi et al. 2010). En este proceso, se pretende preparar a los alumnos para la vida en una sociedad globalizada cada vez más tendente a las relaciones económicas, culturales, políticas y mediáticas entre países. También, se intenta transmitir valores de tolerancia y respeto hacia otras culturas (Cendoya, Di Bin y Peluffo, 2008). Una educación que sigue la metodología AICLE hace que los alumnos aumenten su conocimiento sobre otras culturas (Pehkonen, 2008).

A pesar de que AICLE puede aplicarse desde distintos enfoques, hay cuatro elementos que están presentes en cada una de las variaciones de esta metodología. Estas

cuatro características es lo que se denomina el modelo de las 4Cs de Coyle. Gracias a la combinación de estos cuatro principios: contenido, comunicación, cognición y cultura, AICLE es una herramienta muy poderosa para aprender materias y una lengua extranjera (Barbero, Damascelli y Vittoz, 2009):

- Contenido: es el centro del proceso enseñanza-aprendizaje ya que hace referencia a la adquisición del conocimiento. El contenido es el tema de la asignatura. En este apartado, el profesor tiene que plantearse qué es lo que va a enseñar y cuáles van a ser los objetivos (Coyle, 2005). Es conveniente que los contenidos que se van a transmitir sean familiares para los estudiantes y estén relacionados con lo que ocurre tanto dentro como fuera de la escuela (Mehisto, Marsh y Frigols, 2008).
- Comunicación: la lengua extranjera es la herramienta utilizada para la comunicación y el aprendizaje. El maestro tendrá que plantearse qué aspectos de la segunda lengua se van a emplear para trabajar los contenidos (Coyle, 2005).
- Cognición: esta metodología debería permitir a los estudiantes construir su propio conocimiento. Engloba los procesos de pensar y comprender lo que se está tratando en el aula. Por este motivo, el profesor tiene que pensar el tipo de preguntas y actividades va a plantear a los alumnos (Coyle, 2005). Sería conveniente que los propios alumnos analizaran su propio aprendizaje y los retos que van consiguiendo dentro del proceso enseñanza-aprendizaje (Mehisto, Marsh y Frigols, 2008).
- Cultura: estudiar diferentes contenidos a través de una lengua extranjera hace que los rasgos culturales de este idioma estén presentes en las experiencias AICLE (Coyle, Hood y Marsh, 2010). Por tanto, este proceso fomenta el conocimiento sobre la cultura de otros lugares (Coyle, 2005).

Korosidu y Griva (2014) apuntan que, durante las clases AICLE, los alumnos deberían utilizar el idioma principalmente para comunicarse de manera oral. Esto quedaría reflejado en las interacciones grupales o en las presentaciones de sus trabajos a sus compañeros. Además, la interacción se considera un factor clave que favorece el

desarrollo de habilidades sociales. Dalton Puffer (2007) destaca la importancia de desarrollar las destrezas de comunicación oral durante las clases AICLE. Bentley (2007) también recoge que, durante el proceso enseñanza-aprendizaje, la interacción es fundamental. La investigación llevada a cabo por Korosidu y Griva (2014) demuestra que este tipo de alumnos mejoran las habilidades de la segunda lengua, en concreto, las habilidades comunicativas orales. Costa y D'Angelo (2011) obtuvieron resultados parecidos y también demostraron que los alumnos que formaban parte de los programas AICLE mejoraron su competencia oral con respecto a los estudiantes no AICLE. Según Dafouz Milne (2009), los alumnos AICLE mejoran significativamente tanto las destrezas receptivas, es decir, comprensión oral y escrita como la fluidez oral, la morfología y el vocabulario específico de las asignaturas que se imparten en la lengua extranjera. De acuerdo con el estudio llevado a cabo por Korosidu y Griva (2014), *CLIL learners outperformed their peers in the non-CLIL group in fluency and lexical diversity* (Korosidu y Griva, 2014, p. 240).

Fernández César, Aguirre Pérez y Harris (2013) se suman a las ideas previamente mencionadas y añaden que, en las clases AICLE, se posibilita el desarrollo del diálogo y la competencia intercultural. Según Barbero, Damascelli y Vittoz (2009) la perspectiva que se presenta desde AICLE es bien conocida; se hace hincapié en las competencias necesarias para la comunicación ya que se centra en el uso del idioma para comunicarse oralmente con otras personas e interactuar con ellas. En la investigación realizada por Grassner y Maillat (2006), se demuestra que los alumnos que formaban parte de los programas AICLE mejoraron su producción oral en la lengua extranjera. Pehkonen (2008) añade que los alumnos AICLE tienen mayor confianza a la hora de comunicarse utilizando la lengua extranjera. Asimismo, los alumnos AICLE muestran mejor comprensión de la información y mayor habilidad a la hora de mantener una conversación en inglés en comparación con los estudiantes no AICLE (Várkuit, 2010).

A través de la metodología AICLE se intenta que el aprendizaje de la lengua extranjera siga un proceso parecido al que tiene lugar cuando una persona adquiere su lengua materna puesto que resulta más natural y se favorece el uso comunicativo del idioma (Dafouz Milne, 2009). Por tanto, Cendoya, Di Bin y Peluffo (2008) indican que, en determinadas ocasiones, la fluidez cobra mayor importancia que la corrección y los

errores pasan a ser considerados como una parte natural del proceso de adquisición del idioma.

Los estudiantes adquieren mayor fluidez para interactuar con los demás cuando usan el idioma para comunicarse con una gran variedad de propósitos. Se pone especial énfasis en que los alumnos sean capaces de tener una comunicación eficaz donde utilicen el idioma con fines prácticos reales (Cendoya, Di Bin y Peluffo, 2008). Bentley (2007) también comparte esta misma idea pues afirma que AICLE debería permitir desarrollar a los estudiantes habilidades de lenguaje que enfatizan la comunicación efectiva para propósitos reales. Además, durante este proceso, se intenta que la comunicación sea auténtica de manera que los estudiantes sean conscientes de la dimensión cultural de lo que están aprendiendo (Korosidu y Griva, 2014). Asimismo, en las clases AICLE, se integran las habilidades comunicativas, de conocimiento y habilidades de aprendizaje (Barbero, Damascelli y Vittoz, 2009).

Se establece como objetivo principal en las clases AICLE la adquisición de la competencia comunicativa y, por tanto, utilizar la lengua extranjera en actividades de comprensión, expresión e interacción oral y escrita. Sin embargo, esta competencia comunicativa conlleva el desarrollo de otras competencias como (Nicolás Román, 2011):

- Competencia en comunicación lingüística: implica el uso correcto del sistema lingüístico y aborda los aspectos formales del idioma. “La aportación de la lengua extranjera al desarrollo de esta competencia es primordial en el discurso oral al adquirir las habilidades de escuchar, hablar y conversar” (Nicolás Román, 2011, p. 103).
- Competencia sociolingüística: hace referencia al conocimiento y las destrezas que se necesitan para abordar la dimensión social del uso del idioma. Engloba normas de cortesía o diferencias de registro entre otras cosas.
- Competencia pragmática: comprende capacidades como la organización coherente del discurso.
- Competencia intercultural: es la capacidad para desenvolverse en un contexto donde el hablante es capaz de desarrollar sensibilidad o empatía hacia las culturas extranjeras.

Durante las clases AICLE, se procura que los alumnos usen la lengua extranjera de manera creativa al participar en actividades comunicativas de resolución de problemas. Al tener que interactuar con sus compañeros, puesto que este tipo de ejercicios puede realizarse por parejas o en pequeños grupos, los estudiantes negocian, toman decisiones o presentan sus propuestas al resto de la clase (Korosidu y Griva, 2014). Asimismo, en estas sesiones, es posible que el profesor haga preguntas que requieran respuestas cortas por parte de los alumnos (Grassner y Maillat, 2006).

En consonancia con las ideas nucleares de este trabajo de investigación, ya apuntadas previamente, en las clases AICLE, deben predominar las destrezas orales frente a las escritas, aunque según Jäppinen (2006), parece ser que hoy en día, en algunos casos, los entornos centrados en el diálogo no son tan comunes como deberían o podrían ser. De acuerdo con Horillo Godino (2011), algunos profesores no incluyen en sus clases tareas de intercambio oral porque esto implicaría ceder el control de las mismas a los estudiantes y, para los docentes, resultaría difícil controlar a ciencia cierta si todos los niños dedican el tiempo a completar el ejercicio o invierten el tiempo en cualquier otra actividad. Los alumnos no solo necesitan repetir y procesar aquello que se les presenta sino también usar el idioma. Los alumnos necesitan oportunidades no solo para estar expuestos al vocabulario y a las estructuras sino también para practicarlos (Bentley, 2007). Por tanto, la mayor parte de una sesión AICLE requiere que sean los alumnos quienes estén hablando. Hay muchas actividades que se pueden poner en práctica en este tipo de clases para reducir el tiempo de conversación del maestro con el objetivo de atribuir este rol a los estudiantes (Deller, 2005). De Graaff, Jan Koopman y Westhoff (2007) también afirman que hay diferentes formatos para facilitar la comunicación en inglés. Berton (2008) plantea algunas tareas que favorecen la comunicación oral:

- Tareas unidireccionales/bidireccionales: en una actividad unidireccional, uno de los participantes tiene toda la información y es este el responsable de transmitirla a los demás para poder completar la tarea. En el caso de una actividad bidireccional, los alumnos tienen información diferente y han que ponerla en común para poder finalizar la tarea.
- Tareas cerradas/abiertas: las actividades cerradas son aquellas en la que los alumnos saben que hay una respuesta correcta mientras que, en los ejercicios abiertos, los estudiantes pueden tener su propia opinión personal.

- Tareas planificadas/ no planificadas: en las actividades planificadas, los estudiantes tienen unos minutos para decidir qué van a decir antes de interactuar con sus compañeros. En los ejercicios sin planificación, los estudiantes no tienen tiempo para pensar qué van a decir a los miembros del grupo.

Horillo Godino (2011) sugiere plantear en el aula actividades que requieran aprendizaje cooperativo<sup>3</sup> para favorecer así la comunicación entre los alumnos. Este tipo de prácticas generan situaciones en las cuales los estudiantes, que están divididos en pequeños grupos, tienen que coordinar sus esfuerzos para completar una tarea. En las clases AICLE, las técnicas de aprendizaje cooperativo promueven la mejora de competencias y habilidades sociales y los conocimientos de la materia. Lasagabaster y Sierra (2009) añaden que, los alumnos que cursan los primeros niveles de Educación Primaria, disfrutan las actividades como el teatro o los cuentos. Bentley (2007) plantea dos tipos de conversaciones, por un lado, la conversación inferior se utilizaría para recordar información, verificar la comprensión del contenido y para revisar el aprendizaje. Por otro lado, la conversación superior se emplearía para expresar opiniones y estimular el debate. Para iniciar estos debates, se podrían utilizar elementos visuales como pueden ser gráficos, diagramas o cualquier otro recurso multimedia (Novotná, Moussová y Hofmannová, 2001).

Según hemos podido comprobar, son muchos los autores que apuestan por el enfoque AICLE por la enorme cantidad de ventajas que ofrece esta visión dual novedosa de aprendizaje de contenido y lengua extranjera. Sin embargo, no son pocas las voces que resaltan los aspectos menos negativos de la adopción de esta perspectiva metodológica. Por un lado, hay autores que declaran abiertamente sus reservas frente a AICLE, ya que opinan que la asunción del enfoque tiene como consecuencia inmediata la pérdida de presencia curricular del estudio de la lengua materna de los alumnos (Madrid Manrique y Madrid Fernández, 2014). Además, Pehkonen (2008) apunta que las experiencias AICLE pueden ofrecer oportunidades para practicar la lengua extranjera solo en algunos contextos sociales. Esta idea está estrechamente relacionada con el supuesto elitismo de

---

<sup>3</sup>“El aprendizaje cooperativo es el empleo didáctico de grupos reducidos en los que los alumnos trabajan juntos para maximizar su propio aprendizaje y el de los demás miembros del grupo” (Johnson, Johnson y Holubec, 1999, p. 5).

AICLE ya que hay quien opina que *learning content through an additional language was limited to very specific social groups* (Coyle, Hood y Marsh, 2010, p.2). Asimismo, Ortega Martín, Hughes y Madrid (2018) subrayan que se ha de prosperar con respecto a la atención a la diversidad ya que, con esta metodología, no se atiende a todos los alumnos de forma sistemática. Bueno López (2016) enfatiza que la atención a la diversidad es un aspecto crucial para la enseñanza bilingüe, pero es un tema que aún no se ha estudiado en profundidad. Se considera otra desventaja el bajo nivel de inglés que tienen algunos profesores que imparten clases AICLE ya que el vocabulario y la pronunciación es tan limitado que tienen dificultades a la hora de explicar determinados contenidos (Ortega Martín, Hughes y Madrid, 2018).

Según Ortega Martín, Hughes y Madrid (2018), al transmitir los contenidos de otras materias en una lengua extranjera, estos se reducen inevitablemente. Sin embargo, Marsh (2000) afirma que los alumnos aprenderán los contenidos de la materia igual que si los estuvieran estudiando en su lengua materna. Reconoce que el proceso de aprendizaje puede ser más lento al principio, pero la adquisición de los contenidos puede ser incluso más exitoso si estos se transmiten en una lengua extranjera. Se considera otro inconveniente el escaso número de profesores con formación adecuada para impartir clases AICLE y la falta de materiales disponibles para utilizar en estos programas (Ortega Martín, Hughes y Madrid, 2018).

Frente a estos aspectos más controvertidos, hay diversos argumentos a favor de incluir AICLE en los centros educativos, ya que se obtienen resultados muy favorables cuando se trabajan los contenidos de asignaturas como puede ser ciencias de la naturaleza, en una lengua extranjera (Madrid Manrique y Madrid Fernández, 2014). De hecho, Dafouz Milne (2009) también afirma que AICLE muestra una mejora muy significativa en la competencia del alumnado en lengua extranjera. Marenzi et al. (2010) añaden que, gracias a las experiencias AICLE, los estudiantes mejoran su nivel de la lengua extranjera ya que están expuestos a la lengua más tiempo y han de utilizar el idioma para trabajar contenidos que resultan más reales que hablar sobre un tema aleatorio en una clase tradicional de la lengua extranjera. Además, en las clases AICLE, la lengua extranjera se presenta en contextos de la vida real en los cuales el idioma se utiliza de forma natural y es esta una de las razones por las cuales la motivación de los alumnos puede aumentar a la hora de aprender idiomas. Otros estudios, como el que se ha llevado a cabo por Várkuit

(2010), demuestran que la competencia comunicativa de los estudiantes AICLE es significativamente mejor que la que han adquirido los alumnos no AICLE. Esta autora también observó que los estudiantes que forman parte de este tipo de programas tienen una amplia variedad de vocabulario y han interiorizado implícitamente reglas gramaticales que aplican de manera correcta en la producción de mensajes.

Dentro del universo AICLE, también cobra una importancia muy significativa la selección, intervención y desempeño de la figura del auxiliar de conversación en el aula. Desde un enfoque que propicia los intercambios lingüísticos contextualizados reales, la intervención de una fuente lingüística y cultural nativa se antoja poco menos que imprescindible. Los propios alumnos reconocen que les resulta interesante tener asistentes lingüísticos nativos porque esto les refuerza el aprendizaje y les permite aprender un inglés auténtico (Ortega Martín, Hughes y Madrid, 2018). En esta misma línea, Sánchez Torres (2014), apunta que el auxiliar de conversación es una de las figuras que apoya y refuerza la apuesta por el uso del enfoque AICLE. Este autor revela algunas de las ventajas de la presencia del auxiliar de conversación en el aula: incremento del diálogo en las clases, mejora de habilidades sociales de todas las personas implicadas o clases más dinámicas, motivadoras y divertidas para el alumnado y los profesores. Además, no es baladí reflexionar en torno a la importancia que adquiere en este enfoque el tratamiento del componente cultural del idioma. De hecho, los estudiantes piensan que, con este tipo de programas, no solo mejoran el idioma que les va a permitir viajar a distintos lugares, sino que aprenden otras culturas (Ortega Martín, Hughes y Madrid, 2018). Según Dafouz Milne (2009), gracias a las experiencias AICLE, donde los estudiantes tienen que comprender la materia en una lengua extranjera, los alumnos mejoran su capacidad de concentración y se esfuerzan más a la hora de realizar las actividades. También, Dafouz Milne (2009) señala que la autoestima de los alumnos que forman parte de estos programas aumenta, así como su participación en el aula. También, promueve un aprendizaje más autónomo. Aliaga Ugarte (2008) propone que en las clases AICLE, los estudiantes aprenden a desenvolverse en situaciones específicas y los profesores tratan de plantear otras formas de aprendizaje interactivo. Ortega Martín, Hughes y Madrid (2018) afirman que las experiencias AICLE hacen que los alumnos mejoren su comprensión oral y tengan un rol más participativo y colaborador en el aula.

## **1.2. Características**

### **1.2.1. Alumnos**

Los alumnos que asisten a colegios que siguen un enfoque AICLE tienden a desarrollar actitudes positivas hacia la segunda lengua, así como una motivación que les permite progresar adecuadamente (Pladevall-Ballester, 2018). Esta autora asegura que esta metodología puede influir en la motivación del alumnado y que, los estudiantes AICLE presentan una disposición positiva hacia el aprendizaje con respecto a los alumnos que no reciben los contenidos siguiendo dicha metodología.

Además, Korosidu y Griva (2014) afirman que las experiencias AICLE fomentan las actitudes positivas de los estudiantes hacia el aprendizaje de una lengua extranjera ya que parece que dichas experiencias motivan a los alumnos a aprender el idioma en situaciones de la vida real. Bentley (2009) añade que los estudiantes están más motivados para aprender un idioma nuevo cuando se les proponen retos que implican utilizar sus habilidades cognitivas y aprender contenidos en una lengua extranjera proporciona dicho reto.

De acuerdo con Coyle (2006), para alcanzar esta motivación previamente mencionada, es importante que durante el proceso enseñanza-aprendizaje, los alumnos tengan un rol totalmente activo. De hecho, otros autores apoyan esta misma idea ya que afirman que “el rol del alumno es el de un participante que interactúa y usa la lengua activamente generando oportunidades de aprendizaje entre pares en todo el proceso” (Cendoya, Di Bin y Peluffo, 2008, p. 65). Para ello, Coyle (2006) plantea que los estudiantes AICLE justifiquen sus opiniones, hagan debates, expliquen de manera detallada sus ideas.... Mehisto, Marsh y Frigols (2008) también señalan que, en las prácticas AICLE, se intenta plantear a los estudiantes situaciones prácticas y familiares donde se pueda trabajar la lengua extranjera de forma innata. Por tanto, se proponen tareas que buscan dar respuesta a las necesidades de los alumnos.

Según Korosidu y Griva (2014), la mayoría de los alumnos que forman parte de los programas AICLE afirman que el proceso enseñanza-aprendizaje se produce en un ambiente relajado donde se les da la oportunidad de participar en actividades muy diversas, muchas de las cuales se presentan en forma de juego. Además, Rodán Ruiz (2012) asegura que los propios alumnos reconocen sentirse cómodos con las asignaturas

que son impartidas en la segunda lengua y creen que el esfuerzo que realizan en el programa bilingüe es beneficioso para su futuro profesional. Ting (2011) indica que estas experiencias AICLE están enfocadas a cómo el alumno va adquiriendo, usando y dominando la lengua extranjera.

El aprendizaje de los alumnos se ve afectado por el entorno donde se produce el proceso enseñanza-aprendizaje. Consecuentemente, se deben dar una serie de condiciones para crear una atmósfera de aprendizaje agradable que favorezca la formación de los estudiantes (Mehisto, Marsh y Frigols, 2008):

- Establecer normas en el aula: los alumnos serán los responsables de acordar una serie de normas que regulen su conducta con el fin de favorecer el aprendizaje.
- Animar y premiar a los alumnos que asumen riesgos: los alumnos que forman parte de los programas AICLE tienen un riesgo extra ya que, en ocasiones, puede darse el caso de que no entienden lo que leen o escuchan. No obstante, se anima a los alumnos a participar en el aula sin miedo a cometer errores. Resulta interesante mencionar la evolución del tratamiento del error ya que, según Alexopoulou (2005), tradicionalmente, el error era considerado signo de fracaso. Sin embargo, en los años sesenta, la actitud frente al error cambió radicalmente y, hoy en día, se entiende que los errores pueden ser potencialmente importantes para el mejor entendimiento del comportamiento lingüístico de los alumnos.
- Silencio y ruido: por un lado, los momentos en silencio son necesarios para que los alumnos puedan comprender y asimilar las ideas que se les presentan en una lengua extranjera. Por otro lado, los momentos más ruidosos pueden indicar a los maestros que sus alumnos no están prestando atención, están emocionados por la actividad planteada, no saben cómo llevar a cabo una tarea....
- Regularidad y justicia: la confianza es un elemento clave en las clases AICLE y es por eso que tiene que haber coherencia entre lo que el profesor dice y hace. Por tanto, las rutinas pueden ser una idea interesante porque permite a los alumnos tener una sensación de control sobre lo que va a ocurrir en el aula.
- Valorar a cada estudiante: se considera que escuchar a cada alumno es una estrategia oportuna para conseguir que todos se sientan importantes en el aula.
- Organización de la clase: la distribución de los alumnos suele ser flexible. Por tanto, los alumnos pueden organizarse en grupos de cuatro o cinco personas o

pueden estar sentados en forma de U. Las mesas de los alumnos estarán colocadas en fila en aquellos momentos en los que los estudiantes tengan que resolver las tareas de forma individual.

### **1.2.2. Profesores**

Los maestros AICLE deben ser capaces de dominar tanto la lengua extranjera como los contenidos curriculares de la materia que se está tratando (Gómez, 2017). Debido a esto y abundando en las palabras de Hillyard (2011), los profesores AICLE tienen que desarrollar tres habilidades que les permitirá dar las clases con éxito. En primer lugar, este tipo de maestros deben ser competentes en la lengua extranjera ya que según Dafouz Milne (2009), en principio, los profesores son hablantes no nativos. Además, se considera que, con un nivel menor a un B2, los profesores AICLE tendrían dificultades para comunicarse y presentar los contenidos de forma efectiva (Costa y D'Angelo, 2011). En segundo lugar, tienen que poseer un buen conocimiento de los contenidos que se van a enseñar. En tercer lugar, el maestro AICLE tiene que haber recibido formación sobre esta metodología (Hillyard, 2011). En este sentido, resulta relevante mencionar que, en los últimos años, gran parte del esfuerzo de las Consejerías de Educación en España ha ido dirigido a la formación del profesorado en este tipo de metodología (Barbero, 2014). Cantabria es un caso muy claro ya que “la dotación de contextos más amplios de desarrollo y formación de los docentes de Cantabria está en la base de una serie de iniciativas institucionales” (Barbero, 2014, p.49).

De acuerdo con Casal (2016), es importante que los maestros, durante las clases AICLE, utilicen la lengua extranjera la mayor parte del tiempo posible pues es esta la que ha de tener mayor peso. No obstante, esto no impide el uso de la lengua materna de los alumnos en casos excepcionales (Casal, 2016). AICLE requiere un ajuste en la metodología que implique que los alumnos no solo entiendan lo que se les está transmitiendo, sino que también se les involucre de forma activa en las actividades (Marenzi et al. 2010).

Se han planteado cinco indicadores que hacen posible el desempeño efectivo en la enseñanza de idiomas (De Graaff, Jan Koopman y Westhoff, 2007):

1. Los profesores AICLE deben seleccionar materiales auténticos y adaptar los textos al nivel de los estudiantes. Tendrán que utilizar apoyos visuales y lenguaje no verbal para facilitar la comprensión de los contenidos.
2. Los maestros facilitan el procesamiento centrado en el significado. Consecuentemente, tratan de estimular a los estudiantes para aprender nuevas palabras.
3. Los profesores facilitan el procesamiento centrado en la forma dando ejemplos, haciendo preguntas para aclarar los contenidos o proporcionando *feedback*.
4. Los maestros intentan que los alumnos sean los protagonistas en el proceso enseñanza-aprendizaje. Para ello, se les plantean distintas formas de trabajo que favorezcan la interacción, les animan a hablar el mayor tiempo posible en inglés o los profesores les dan *feedback* sobre las tareas que llevan a cabo.
5. Los profesores facilitan el uso de las estrategias de compensación que se basan en ayudar a los alumnos a que superen los problemas relacionados con la comprensión y producción de ideas en la lengua extranjera.

En las clases AICLE, tanto los alumnos como los profesores han de sentirse motivados. Estos últimos suelen conseguir este sentimiento en el momento en el que se dan cuenta que sus estudiantes están involucrados en las tareas que se les propone y se esfuerzan todo lo posible por cumplir los retos planteados. Consecuentemente, cuando los maestros AICLE diseñan las tareas, tienen que tener presente que sus ejercicios incluyen alguno de los siguientes rasgos (Madrid Manrique y Madrid Fernández, 2014):

- Se plantean situaciones que requieren el uso de la lengua extranjera de forma natural.
- Fomentan estrategias de comunicación que son empleadas para hablar de sus intereses, su vida diaria...
- Los temas de las tareas tienen que ver con las preferencias de los estudiantes. Para resolver algunas tareas, es necesario que los estudiantes utilicen otros recursos como pueden ser las tecnologías digitales.

Deller (2005) plantea una serie de estrategias que los profesores AICLE pueden poner en práctica durante sus clases:

- A la hora de programar las clases, los maestros deben analizar el vocabulario que se va a poner en juego para valorar cómo se va a presentar y los posibles apoyos lingüísticos que los alumnos van a necesitar. Marzano (2012) señala que no hay duda de la importancia de adquirir vocabulario general, pero no resulta tan evidente la importancia de enseñar a los alumnos vocabulario específico. Por eso, apunta que se deberían emplear diferentes perspectivas de instrucción en función del vocabulario a tratar.
- El uso de la lengua materna puede considerarse como un recurso para un mejor entendimiento de los contenidos a pesar de que, durante las clases, es el inglés el idioma predominante.
- Los apoyos visuales (tablas, fotos, gráficos...) pueden facilitar la comprensión de los contenidos.
- Los exámenes, hacer preguntas a los alumnos en voz alta o pedirles que elaboren una lista donde quede reflejado qué y cómo han aprendido los contenidos, servirá al profesor para comprobar si se está entendiendo lo que se está haciendo en el aula.
- Tiempo para pensar es necesario para los alumnos que forman parte de estos programas ya que, al ser presentados los contenidos en una lengua extranjera, los estudiantes necesitan unos minutos extra para procesar la información. Esto es lo que se conoce como '*thinking time*' y Pizzini, Abell y Shepardson (1988) inciden en que *we must value thinking, make time for it and support it* (Pizzini, Abell y Shepardson, 1988, p.22). Este tiempo para pensar debería ponerse en práctica en las diferentes etapas educativas y, tal y como hacen referencia dichos autores mencionados, en las diferentes áreas, en su caso, ciencias.

Dado que la metodología AICLE continúa desarrollándose, los maestros tendrán que ser responsables y continuar formándose para dar la mejor versión de ellos mismos (Hillyard, 2011). Por tanto, se apuesta por la necesidad que existe de que los profesores que forman parte de estos programas reciban formación sobre esta metodología. Durante dicha formación, se plantea que los maestros tengan la oportunidad de recibir contenidos teóricos y prácticos, diseñar actividades reales y ponerlas en práctica (Gómez, 2017).

Otros autores como Jäppinen (2006) también afirman que los profesores AICLE buscan formación donde haya un equilibrio entre la teoría y la práctica. Además, indican que, de alguna manera, los modelos de formación para este tipo de profesores tendrían que tener en cuenta sus necesidades y deseos.

Se han planteado distintos modelos de formación para los docentes. Según Lasagabaster y Ruiz de Zarobe (2010), el modelo de formación para maestros AICLE puede dividirse en distintos niveles:

- Formación obligatoria: esta primera fase debe tener lugar durante los estudios de grado. Los objetivos principales son que los futuros maestros conozcan cómo se trabaja esta metodología, los posibles enfoques, materiales etc. Por un lado, debe incluir teoría donde se tratarán los conceptos y principios básicos sobre AICLE. Por otro lado, en las sesiones prácticas, los futuros profesores AICLE diseñarían una unidad didáctica que posteriormente se compartiría con el resto de compañeros los cuales darán un *feedback* al respecto. Además, hoy en día, “muchas universidades ofrecen ya másteres en enseñanza bilingüe” (Gaudó, 2010, p. 18), en el caso de la Universidad de Cantabria, se puede cursar el “Máster en aprendizaje y enseñanza de segundas lenguas”.
- Formación opcional: esta parte hace referencia a la oportunidad que se les puede presentar a los profesores de continuar formándose, de forma voluntaria, mediante la asistencia a conferencias, cursos, viajando al extranjero... Para dicha formación, los docentes cuentan con los Centros de Formación del Profesorado que tienen como cometido fundamental apoyar y asesorar en los procesos de formación a los centros educativos y grupos de trabajo de docentes (Consejería de Educación Comunidad de Cantabria, 2020).

Siguiendo este modelo, se pretende que los maestros AICLE sean capaces de (Lasagabaster y Ruiz de Zarobe, 2010):

- Entender en qué consiste AICLE.
- Hablar con fluidez la lengua extranjera en la que se transmiten los contenidos.
- Diseñar tareas de acuerdo con esta metodología.
- Plantear criterios de evaluación que hagan referencia al contenido y al idioma.

En cambio, San Isidro Angelo (2009) plantean el siguiente modelo de formación para los profesores AICLE:

- El itinerario A engloba tres fases. En la primera de ellas, el profesor es liberado de sus funciones docentes durante un mes para poder recibir formación intensiva en la lengua extranjera que utiliza como vehicular en sus clases. En la segunda parte, dicho profesor iría al extranjero (Reino Unido, Francia, Irlanda o Canadá) tres semanas. Allí, recibiría formación lingüística y metodológica. Por último, se elaborarían materiales que se podrán compartir con otros maestros AICLE. En este caso, sería la administración educativa la encargada de publicar tales recursos en una plataforma web para el alcance de todos.
- El itinerario B comprende dos fases. En primer lugar, los maestros AICLE irían durante un periodo de tiempo a centros educativos canadienses ya que este país tiene un gran recorrido en la puesta en práctica de programas de educación bilingüe. En segundo lugar, elaborarían una serie de materiales tal y como se produce en el itinerario A. Esta formación podría considerarse integral ya que el profesor realiza una inmersión total y observa la metodología en otro país.

No obstante, según Fernández César, Aguirre Pérez y Harris (2013), muchos países europeos no incluyen formación inicial de manera generalizada en sus programas universitarios. De hecho, muchos países destacan la escasez de profesorado con las titulaciones requeridas para la enseñanza en centros educativos que emplean la metodología AICLE (Roldán Ruiz, 2012). Además, hay incluso algunos docentes que se quejan de la falta de programas especializados en métodos de enseñanza de una materia en una lengua extranjera. Sin embargo, hay países, como Suiza, que propone cursos, seminarios y congresos para aquellos maestros AICLE que ya están en ejerciendo como tal y están dispuestos a recibir una formación multilingüe (Fernández César, Aguirre Pérez y Harris, 2013).

En el caso de España, no todas las facultades de Educación ofrecen formación a los futuros maestros. En algunas de ellas, solo aquellos alumnos universitarios que tienen la mención en inglés, tienen la oportunidad de recibir formación sobre AICLE (Fernández César, Aguirre Pérez y Harris, 2013). Como consecuencia directa, quedan sin cursar dichas materias aquellos que tienen menciones diferentes. Se considera que se debería

formar a más futuros maestros para que puedan impartir clases de contenidos no lingüísticos en lengua extranjera (Fernández César, Aguirre Pérez y Harris, 2013). De esta manera, se evitaría la situación que hay hoy en día en algunos centros educativos. Por un lado, están los profesores especialistas de inglés que tienen que impartir contenidos de otras materias en dicho idioma. Para este tipo de maestros, el idioma no es el problema puesto que son capaces de comunicarse con confianza en el aula. Sin embargo, tienen dificultades con el contenido. Por otro lado, hay profesores especialistas en otras materias que tienen que impartir tales contenidos en una lengua extranjera y para estos, es la falta de dominio del idioma el mayor problema (Deller, 2005).

### **1.2.3. Recursos**

La metodología AICLE requiere ciertos recursos para conseguir que el proceso enseñanza-aprendizaje sea exitoso, aunque encontrar materiales que sean apropiados para las clases AICLE puede llegar a ser todo un reto (Mehisto, Marsh y Frigols, 2008).

Mehisto (2012) presenta una serie de criterios que se han de tener en cuenta en el momento de diseñar los materiales que se van a utilizar en las clases AICLE. Estos recursos tienen que favorecer el aprendizaje significativo de los contenidos a través de una lengua extranjera. Además, los alumnos tendrían que ser conscientes de este proceso de adquisición de contenidos. Los materiales que se van a emplear en las clases AICLE deberían proporcionar contextos donde los estudiantes puedan mejorar ciertos aspectos de la segunda lengua. También, los profesores AICLE tendrán que diseñar recursos que permita a los alumnos ser cada vez más autónomos. No obstante, cada vez es mayor la cantidad de materiales publicados en internet a disposición de los docentes, por ejemplo, la web *The CLIL Matrix* (<https://archive.ecml.at/mtp2/CLILmatrix/EN/qMain.html>).

Otro de los criterios que se ha de seguir a la hora de diseñar materiales es que estos favorezcan la inclusión, es decir, estos recursos se podrán utilizar en contextos donde cualquier estudiante tenga cabida. Igualmente, los materiales que se vayan a utilizar en las clases AICLE tienen que favorecer el aprendizaje cooperativo puesto que el profesor puede plantear actividades que requieran trabajar en grupo. Además de todo lo mencionado, se propone que los materiales que se van a utilizar en este tipo de programas, favorezcan la puesta en práctica de diálogos y debates a través de los cuales los

estudiantes tengan que poner en juego sus habilidades orales. También, estos materiales deberán fomentar el pensamiento crítico<sup>4</sup>. Por último, los recursos que se van a utilizar en este tipo de clases tienen que ir enfocados a conectar el aprendizaje con los intereses de los estudiantes (Mehisto, 2012).

Viviendo en pleno primer tercio del siglo XXI, los docentes se encuentran ante el reto personal y profesional de llevar a cabo su labor profesional en una sociedad cada vez más dominada por la tecnología. Nuestros alumnos, nativos digitales en el sentido estricto que estableció Prensky en 2001, incorporan inconscientemente la tecnología a su forma de vivir, de pensar, de expresarse y de disfrutar. No es sorprendente, pues, que la pizarra digital y las aplicaciones de la Web 2.0 se consideren un gran recurso para poder utilizar en las clases AICLE. De hecho, con instrumentos como la PDI, es posible trabajar diferentes textos que se pueden guardar en el ordenador para continuar trabajando en próximas sesiones. Además, se pueden colgar esquemas o resúmenes de los contenidos vistos en el aula que se pueden volver a ver tanto en el propio colegio como fuera de él (Lozano, 2009).

En esta misma línea Marenzi et al. (2010) apuntan que las plataformas de la Web 2.0 demuestran que, tanto los profesores como los alumnos, están dispuestos a compartir el conocimiento con otras personas. No es casual que herramientas didácticas tan poderosas como la Taxonomía de Bloom<sup>5</sup> (Figura 1), formulada por primera vez en el año 1956, haya recobrado vigor a través de AICLE en su versión clásica, en la reformulada de 2001 y en versiones del ámbito digital donde por encima del nivel de destreza más alto (“crear”) aparece un nuevo nivel vinculado a las TIC: “compartir”. No se podría concebir esta evolución sin la creación de la web 2.0. Estos autores presentan *LearnWeb2.0* (Marenzi et al., 2010) como un sistema de intercambio de recursos. El uso de *LearnWeb 2.0*. permite tanto a los alumnos como a los profesores descubrir recursos que pueden ser muy útiles para alcanzar los objetivos planteados. Además, los alumnos

---

<sup>4</sup>El pensamiento crítico “se caracteriza por manejar y dominar las ideas. Su función principal no es generar ideas sino revisarlas, evaluarlas y repasar qué es lo que se entiende, se procesa y se comunica. [...] Por lo tanto, el pensador crítico es aquel que es capaz de pensar por sí mismo” (López Aymes, 2013, p.44).

<sup>5</sup>La Taxonomía de Bloom consta de seis niveles jerárquicos y cada uno depende de los conocimientos adquiridos en los niveles inferiores. Esta taxonomía permite a los educadores clasificar los procesos cognitivos que se espera que los alumnos adquieran (Masapanta Carrión y Velázquez Iturbide, 2017).

comprenderán mejor el contenido y los aspectos de la lengua extranjera si los materiales resultan interesantes.

Bloom's taxonomy	Bloom's modified taxonomy	Bloom's extended digital taxonomy	Functional Levels	Activities with digital tools	
		Sharing	Publicly sharing, publishing, broadcasting	Contributing to open social networks, publishing, broadcasting, networking	Higher Order Thinking Skills ↑      ↓ Lower Order Thinking Skills
Evaluation	Creating	Creating	Designing, constructing, planning, producing, inventing, devising, making	Programming, filming, animating, blogging, video blogging, mixing, re-mixing, wiki-ing, videocasting, podcasting, directing	
Synthesis	Evaluating	Evaluating	Checking, hypothesising, critiquing, experimenting, judging, testing, detecting, monitoring	Blog commenting, reviewing, posting, moderating, collaborating, refactoring, testing	
Analysis	Analyzing	Conceptualizing	Comparing, organising, deconstructing, attributing, outlining, finding, structuring, integrating	Hacking, mashing, linking, validating, reverse engineering, cracking	
Application	Applying	Applying	Implementing, carrying out, using, executing	Running, loading, playing, operating, uploading, sharing with group, editing	
Comprehension	Understanding	Connecting	Interpreting, summarizing, inferring, paraphrasing, classifying, comparing, explaining, exemplifying	Boolean searches, advanced searches, blog journaling, tweeting, categorizing, tagging, commenting, annotating, subscribing	
Knowledge	Remembering	Doing	Recognizing, listing, describing, identifying, retrieving, naming, locating, finding	Bullet pointing, highlighting, bookmarking, group networking, shared bookmarking, searching	

Figura 1. Taxonomía de Bloom. Fuente: <https://wazmac.com/ischools/planning/school-ict-planning/ict-vision/blooms-digital-taxonomy/>

Otro posible recurso apto para utilizar en las clases AICLE es el denominado *Primary Curriculum Box* (Bentley, 2009). Es un libro que incluye materiales y actividades que están agrupadas en distintas secciones en función de las distintas áreas de contenido: Ciencias, Matemáticas, Arte y Literatura. Los recursos que se presentan en *Primary Curriculum Box* están dirigidos a los alumnos que tienen entre seis y doce años. Estas actividades incluyen una sección en la cual se anima a los estudiantes a desarrollar sus habilidades cognitivas y comunicativas. Además, al lado de los ejercicios hay anotaciones que pueden ser útiles para los maestros ya que en ellas se recogen otras posibles tareas que pueden derivarse de la actividad original diseñada en el libro (Bentley, 2009).

Resulta interesante destacar que, en cada una de las actividades de *Primary Curriculum Box*, los alumnos tienen que poner en práctica sus habilidades cognitivas. Algunas de estas son: identificar, unir, clasificar, resumir, sugerir soluciones, predecir resultados, comparar y contrastar, deducir.... Hay diferentes tipos de actividades en *Primary Curriculum Box*. Por ejemplo: lluvia de ideas, mapas conceptuales para recordar

ideas, escuchar audios para completar ejercicios de pronunciación... No obstante, la mayoría de las actividades implican que los alumnos desarrollen sus destrezas orales ya que debería ser un principio de AICLE. Las actividades que se plantean en *Primary Curriculum Box*, conllevan una interacción que puede ser de tres tipos (Bentley, 2009):

- Profesor-grupo clase:
  - *Finding out*: al inicio de la sesión, el profesor tiene que averiguar qué contenidos ya han adquirido los alumnos sobre el tema que se va a tratar.
  - *Round up*: los alumnos tienen que reflexionar sobre lo que han aprendido y lo que les queda de entender del tema.
- Profesor-alumno (de manera individual):
  - Reforzar a los alumnos cuando utilicen el idioma meta para expresar una idea. En caso de que el estudiante diga la respuesta correcta, pero comenta errores con respecto al idioma, se le puede reforzar por haber comprendido el contenido.
- Alumno-alumno:
  - *Praise*: los alumnos tendrán que desarrollar sus habilidades orales y, para ello, tendrán que dar *feedback* sobre el trabajo de sus compañeros. Esto puede llevarse a cabo en aquellas tareas en las cuales los estudiantes tienen que trabajar en parejas o en pequeños grupos.

Nicolás Román (2011) afirma que el teatro puede considerarse otro recurso a tener en cuenta en las clases AICLE ya que permite desarrollar las distintas competencias en una sola actividad. En una obra de teatro, los alumnos tienen un rol totalmente activo ya que son ellos mismos los protagonistas de su aprendizaje. Además, interiorizan una amplia variedad de vocabulario, así como de estructuras lingüísticas. Igualmente, en las obras teatrales se trabaja la expresión corporal, la espontaneidad y la expresión de sentimientos. Asimismo, permite mejorar la capacidad comunicativa, pronunciación y las relaciones personales (Nicolás Román, 2011).

#### **1.2.4. Evaluación**

La evaluación es una herramienta que cobra gran importancia dentro del ámbito de la enseñanza ya que esta permite medir el progreso del alumnado con respecto a los

objetivos planteados (Marsh et al., 2012). La evaluación debería entenderse como un instrumento que permita tanto al profesorado como al alumnado hacer una valoración del proceso enseñanza-aprendizaje para posteriormente, tomar decisiones que mejoren la actuación de ambos agentes educativos mencionados (Casal, 2016).

Las rúbricas<sup>6</sup>, utilizadas para valorar cualquier prueba tanto oral como escrita, son un instrumento muy útil que se puede utilizar en el proceso de evaluación ya que permite transmitir *feedback* a los alumnos. Además, pueden ser empleadas por los profesores o por los alumnos. En este último caso, los estudiantes podrían valorar a sus iguales o a ellos mismos. Los pronunciamientos teóricos que sustentan AICLE hacen especial hincapié en la evaluación entre compañeros y la autoevaluación (Casal, 2016). Korosidu y Griva (2014) señalan que la autoevaluación puede formar parte del proceso de enseñanza-aprendizaje y que, a través de ella, los alumnos pueden registrar su progreso al expresar lo que saben, lo que han aprendido o lo que les gustaría aprender.

El uso de la metodología AICLE en las aulas requiere hacer una distinción entre evaluación continua y evaluación final (*formative assessment and summative assessment*, en inglés). La primera mencionada tiene que ver con el aprendizaje que se produce a lo largo del tiempo y está enfocada al progreso del alumno. La segunda de ella tiene lugar en un momento concreto, al final de un tema o al terminar el curso, y se utiliza para verificar qué es lo que ha aprendido un alumno después de haber estado estudiando un contenido (Coyle, Hood y Marsh, 2010).

La evaluación AICLE tiene que recoger los objetivos que se alcanzan con respecto al contenido, pero también aquellos que se logran con respecto a la lengua extranjera. Es este uno de los motivos que diferencian la evaluación AICLE de la evaluación de cualquier otra materia. Se han planteado una serie de aspectos que se han de tener presentes a la hora de evaluar siguiendo esta metodología (Massler, 2011):

---

<sup>6</sup>La rúbrica es “un instrumento de evaluación alternativo que posibilita procedimientos justos, es decir, equitativos, válidos, transparentes, formativos y enmarcados en procesos democráticos” (Picón Jácome, 2013, p.88). En la primera columna de la rúbrica, se recogen los elementos que se van a evaluar, en las celdas centrales, se describe detalladamente los criterios que se van a utilizar para evaluar esos aspectos y, en la fila horizontal superior se recoge la escala de calificación (Capote y Sosa, 2006).

- Evaluación del contenido y de la segunda lengua.

En el proceso de evaluación, se debe establecer un equilibrio entre los contenidos propios de la materia y los aspectos de la segunda lengua aprendidos. Es decir, es importante evaluar los contenidos, habilidades y actitudes que el alumno ha adquirido sobre un tema en concreto, pero también se ha de valorar el dominio que los alumnos tienen sobre el vocabulario específico de la asignatura que se imparte en la segunda lengua. No obstante, esto no impide que los alumnos, en momentos puntuales, puedan recurrir a su lengua materna para expresar su conocimiento del contenido.

- Evaluación tanto del proceso como del resultado.

El profesor AICLE debería tener en cuenta el progreso del alumno. Es importante observar cómo los niños avanzan adecuadamente no solo en sus habilidades mentales sino también en su competencia lingüística. Por tanto, sería conveniente que los maestros diesen *feedback* a sus alumnos para que estos puedan mejorar en el proceso enseñanza-aprendizaje. Para valorar el progreso de los estudiantes, los docentes podrán utilizar herramientas como los portafolios o la observación. Los portafolios incluyen todos los trabajos de cada alumno y demuestran sus habilidades lingüísticas, esfuerzo, mejoras con respecto al idioma... a lo largo del tiempo. Además, hay variedad de actividades ya que en ellos se recogen tareas escritas, ejercicios dónde tienen que escuchar un audio, dibujos, anotaciones del profesor, autoevaluaciones etc. Mención especial merece el Portafolio Europeo de las Lenguas que “es un documento personal promovido por el Consejo de Europa, en el que los que aprenden o han aprendido una lengua-ya sea en la escuela o fuera de ella- pueden registrar sus experiencias de aprendizaje de lenguas y culturas y reflexionar sobre ellas” (Council of Europe, 2003, p.1).

- Evaluación de las actitudes.

Los profesores deberían disponer de distintas herramientas que les permitan valorar los comportamientos y las actitudes que muestran los estudiantes en las clases AICLE. Además, esto podría servirles para evitar la inseguridad o ansiedad que algunos estudiantes podrían mostrar, así como evaluar la importancia que los alumnos atribuyen a este tipo de actividades.

- Evaluación regular.

La evaluación regular puede ser tanto formal como informal y serviría a los maestros AICLE no solo para que los alumnos mejoren sus resultados sino también para que el propio maestro reflexione sobre los materiales utilizados en el aula, cómo de eficaz han sido las clases, qué se podría mejorar....

Massler (2011) propone una serie de técnicas que pueden resultar útiles para proporcionar un *feedback* informal. Dos ejemplos de estas técnicas son:

- *Outcome sentences*: al terminar una unidad o una sesión, el profesor da a los alumnos el inicio de una oración como, por ejemplo: he descubierto..., no he entendido..., me gustaría saber.... Estas tienen que ser completadas por los alumnos y pueden hacerlo de manera individual o incluso en parejas. Una vez terminadas todas las oraciones, se lo devuelven al profesor.
- *Number 1 to 3 for self-assessment*: esta actividad puede ser empleada para conocer la autoevaluación de los alumnos con respecto a un tema. Por tanto, al terminar una unidad, el maestro propone que los alumnos evalúen los objetivos que han conseguido con respecto al contenido y a la lengua extranjera. Marcarán con un 1 cuando quieran indicar que no han alcanzado los objetivos, con un 2, cuando quieran expresar que todavía no han logrado el objetivo, pero fueron progresando para intentar lograrlo y con un 3 cuando deseen manifestar que han alcanzado los objetivos. En el caso de los alumnos más pequeños, se podrían utilizar caras en vez de números para expresar estas mismas ideas.

## **2. AICLE en Primaria**

En el último siglo, la lengua inglesa se ha ido expandiendo por distintos lugares convirtiéndose así en la nueva *lingua franca*. Esto se debe a dos motivos: *first was the colonial expansion of Britain which resulted in settlements of English speakers in many parts of the world. This has provided a diasporic base for the language - which is probably a key factor in the adoption of a language as a lingua franca. In the 20<sup>th</sup> century, the role of the US has been more important than that of Britain* (Graddol, 1997, p.14). Por tanto, partiendo de la base de la extensión del inglés, la UE reconoció la necesidad de

establecer nuevos parámetros educativos para trascender visiones tradicionales del proceso enseñanza-aprendizaje. Se aprovechó la extensión de dicho idioma para proponer que, además de cambiar los parámetros metodológicos, AICLE sirviera para aprender contenidos curriculares e inglés al mismo tiempo (Barbero, 2014). “En Europa, en los años 90, fue Finlandia la que lideró la enseñanza integrada con éxito en sus escuelas, y la que acuñó el acrónimo AICLE” (Dafouz Milne, 2009, p.25). Según Dalton Puffer (2007), esta metodología es considerada un instrumento clave para conseguir los objetivos políticos planteados entre los que destaca crear una población multilingüe en Europa.

El Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCERL) es un documento dirigido a todos los países de Europa en el cual se establece una base común a tener en cuenta a la hora de diseñar programas de lenguas, orientaciones curriculares, exámenes etc. “Esta obra, que analiza y recoge de forma sistemática los últimos estudios sobre el aprendizaje y enseñanza de las lenguas, está siendo ampliamente utilizada en Europa como instrumento de consulta fundamental” (Council of Europe, 2001, p.IX). En dicho documento, se presentan lo que deben adquirir los alumnos con el fin de que sean capaces de utilizar el idioma para comunicarse de forma eficaz. En el MCERL también se describen los distintos niveles de dominio de la lengua que permiten comprobar el progreso de los estudiantes en las distintas etapas de aprendizaje. El MCERL está dividido en diferentes capítulos algunos de los cuales son: niveles comunes de referencia, uso de la lengua y el usuario, las competencias del usuario, el aprendizaje y la enseñanza de la lengua, las tareas y su papel en la enseñanza de la lengua o la evaluación. A través de lo descrito en este documento, se pretende romper las barreras entre los distintos sistemas educativos europeos (Council of Europe, 2001).

Según Barbero (2014), la publicación y difusión del MCERL fueron acompañadas de la creación de otras herramientas como *Dialang*, *Europass*, el Portafolio Europeo de las Lenguas, el Portafolio Europeo para Futuros Profesores de Idiomas y *eTwinning*. Además, la publicación de este documento se produjo al mismo tiempo que las investigaciones llevadas a cabo sobre metodologías que combinaran la lengua extranjera y contenido. Consecuentemente, AICLE es uno de los enfoques metodológicos más extendidos en Europa: Francia, Irlanda, Suecia, Finlandia, Polonia, Austria, Hungría o Rumanía son países donde la implantación de AICLE forma parte del currículo general; España, Italia, Alemania, Gran Bretaña, Noruega y Bulgaria son países que lo aplican

tanto como parte del currículo general como en forma de experiencias piloto y Grecia, Portugal y Dinamarca son países que no lo aplican de forma sistemática (Aliaga Ugarte, 2008).

En España, al igual que en muchos otros países, la educación ha adquirido un papel muy importante en la sociedad. Esto explica que el sistema educativo español se haya adaptado a los parámetros comunes del resto de sistemas europeos (Barbero, 2014). En la última década, AICLE ha sufrido un rápido desarrollo en España. Esto se debe al compromiso con las políticas europeas que están destinadas a fomentar el multilingüismo y a la creciente necesidad de hacer conscientes a los demás sobre la importancia de aprender lenguas extranjeras (Lasagabaster y Ruiz de Zarobe, 2010).

Hoy en día, el sistema educativo español está regulado por la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE). A partir de esta, cada comunidad autónoma elabora una adaptación lo que hace que AICLE sea muy diferente de una región a otra, pero se pueden dividir dos contextos principales (Lasagabaster y Ruiz de Zarobe, 2010):

- Comunidades monolingües: la educación se realiza en español dado que esta es la lengua oficial y también en uno o dos idiomas extranjeros en aquellos colegios donde se implementa AICLE.
- Comunidades bilingües: el español es el idioma oficial pero también existe una lengua cooficial, por ejemplo, en Galicia. Por ello, en estas comunidades, la educación se lleva a cabo en ambos idiomas más una o dos lenguas extranjeras en aquellos casos donde se haya introducido AICLE.

En el caso de la Comunidad Autónoma de Cantabria, la introducción de AICLE va acorde con la creación progresiva de los Programas de Educación Bilingüe (PEB) que se han ido estableciendo a lo largo de la última década (Barbero, 2014). En 2006, se publica la Resolución de 28 de septiembre de 2006, por la que se establece el Plan para la Potenciación de la Enseñanza y Aprendizaje de las Lenguas Extranjeras en los centros educativos de la Comunidad Autónoma de Cantabria (BOE de 10 de octubre). En ella se menciona la necesidad de emplear las lenguas extranjeras como vehículo para la transmisión de contenidos curriculares a través de la propuesta metodológica AICLE.

De acuerdo con Barbero (2014), los Programas de Educación Bilingüe en la Comunidad Autónoma de Cantabria, se regulan por la Orden ECD/123/2013. A través de estos programas se pretende reforzar las destrezas y habilidades propias de la competencia comunicativa de la lengua extranjera mediante el estudio de contenidos de otras asignaturas. Un aspecto clave para mantener los PEB en los centros educativos, es el profesorado ya que su labor es crucial en la planificación, organización e implementación de los mismos. Por un lado, los maestros especialistas en la lengua extranjera asumirán el rol, principalmente, de asesores lingüísticos. Por otro lado, el resto de profesores tendrán que obtener la acreditación oficial para poder impartir sus contenidos en una lengua extranjera.

La Orden ECD/123/2013 establece, entre otras cosas, las características generales de los Programas Educativos Bilingües entre las cuales destaca que estos programas deben formar parte del proyecto educativo de los centros. Además, el equipo directivo debería favorecer la coordinación entre los maestros de la lengua extranjera y los que imparten otras áreas en este idioma. También, se recogen los principios principales de estos programas en función de las distintas etapas educativas. En el caso de Educación Primaria:

- Los programas que se implanten serán exclusivamente en inglés.
- El tiempo semanal dedicado al programa de educación bilingüe será el siguiente:
  - Primer ciclo: cuatro horas y media a la semana: dos horas y media serán de inglés y dos de contenidos en inglés.
  - Segundo ciclo: cinco horas a la semana: tres horas serán de inglés y dos de contenidos en inglés.
  - Tercer ciclo: seis horas a la semana: tres horas serán de inglés y tres horas de contenidos en inglés.
- En esta etapa educativa, se intentará que la asignatura impartida en la lengua extranjera sea Conocimiento del Medio Natural, Social y Cultural. En ningún caso, se impartirán en inglés las áreas de Lengua Castellana y Literatura o Matemáticas.

Dentro de los PEB, Cantabria cuenta con dos que surgen del convenio que se firmó en 1996 entre el MECD y el *British Council*. El CEIP Eloy Villanueva y el IES Cantabria

son los centros educativos que acogen este convenio (Gobierno de Navarra, 2020). El convenio original fue matizado y renovado a través de diversas normas que siguen vigentes hasta día de hoy. Algunas de esas normas son las siguientes: Orden de 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; Real Decreto/717/2005, de 20 de junio, por el que se regula la ordenación de las enseñanzas en los centros acogidos al convenio entre el MEC y *The British Council* o la Orden ECI/1128/2006, de 6 de abril, por la que se desarrolla el Real Decreto 717/2005, de 20 de junio. A partir del curso 2020-2021, sin embargo, el convenio deja de tener vigencia y serán las diferentes CCAA las que podrán heredar el convenio original del MEC para la gestión de estos programas de educación bilingüe tan específicos.

## **INVESTIGACIÓN**

### **1. Pregunta de investigación**

Partiendo de la información expuesta en el marco teórico, las destrezas orales deberían tener un rol importante en las clases AICLE. Consecuentemente, en este estudio, se pretende demostrar si esto se cumple en un centro educativo de Cantabria. Por tanto, se plantea la siguiente pregunta de investigación: ¿Predominan las destrezas orales (*listening and speaking*) frente a las destrezas escritas (*reading and writing*) en las clases AICLE de educación primaria de un colegio rural en Cantabria?

### **2. Metodología**

#### **2.1. Participantes**

Los sujetos de este estudio acuden a un colegio público bilingüe situado en un pueblo en el norte de Cantabria. Es un centro educativo de línea incompleta, es decir, se imparten clases desde primero de infantil hasta cuarto de primaria. Se pueden diferenciar dos tipos de participantes en esta investigación. Por un lado, tres profesoras con perfil

bilingüe<sup>7</sup> forman parte de esta investigación. La primera de ellas, durante este curso escolar 2019-2020, imparte el área de Ciencias Naturales en inglés a primero de Educación Primaria. La segunda profesora trata esta misma área en tercero y cuarto de Educación Primaria. La tercera maestra ha estado varios años impartiendo Ciencias Naturales en inglés en este mismo colegio. Además, durante este curso, era responsable del área de Inglés. Sin embargo, su testimonio se tiene en cuenta dada la constante coordinación con las profesoras del área denominada *science* y que, debido a la evolución epidemiológica del coronavirus (COVID-19) y, en consecuencia, la respuesta educativa virtual<sup>8</sup>, actualmente esta maestra está también programando clases de Ciencias Naturales en la lengua extranjera. Por otro lado, hay 11 alumnos de la clase de cuarto de Educación Primaria. Por tanto, la mayoría tienen 9 años. Estos estudiantes tienen ciertas asignaturas en español (por ejemplo, Matemáticas, Lengua o Música) mientras que otras son en inglés (por ejemplo, Ciencias Naturales, Plástica o clases regulares de dicho idioma).

## 2.2. Instrumentos y procedimiento

Este estudio sigue una metodología híbrida, que según Molina Azorín et al. (2012), consiste en combinar métodos cualitativos y cuantitativos en el mismo trabajo. Los alumnos completaron un cuestionario (ver anexo I) a través de *Google Forms*. Este está dividido en diferentes bloques. En primer lugar, se plantean diferentes actividades que están relacionadas con las distintas destrezas y los estudiantes tuvieron que marcar con qué frecuencia (*muchas veces, algunas veces, pocas veces*) realizaban dichas tareas en las clases de *science*. La primera cuestión hace referencia a la comprensión escrita (*¿con qué frecuencia en las clases de science lees textos del libro?*). La segunda, tercera y cuarta pregunta tiene que ver con la expresión escrita (*¿con qué frecuencia en las clases*

---

<sup>7</sup>Profesores que imparten áreas, materias o módulos en la lengua extranjera. Estos están habilitados por tener una acreditación B2 en inglés. Además, los directores de los centros designarán a un profesor, preferentemente con destino definitivo y de la especialidad de la lengua extranjera objeto del programa (Orden ECD/123/2013).

<sup>8</sup>La Resolución de 14 de marzo de 2020 recoge la suspensión de la actividad presencial en todos los centros educativos de Cantabria, siendo cada centro el responsable de establecer un sistema de contacto, información e interacción con los alumnos y familias a través de plataformas educativas u otras herramientas TIC.

*de science completas fotocopias?*). Las preguntas sobre las destrezas orales, comprensión y expresión oral, van de la quinta a la duodécima posición (*¿con qué frecuencia en las clases de science escuchas vídeos de internet? ¿con qué frecuencia en las clases de science se hacen debates?*). En segundo lugar, se preguntó a los alumnos qué destreza (*reading, writing, listening, speaking*) les resulta más fácil y difícil. En tercer lugar, los estudiantes tuvieron que reflexionar sobre la destreza que han mejorado gracias a estas clases donde los contenidos son impartidos en inglés.

Las profesoras fueron entrevistadas individualmente mediante una videollamada. La entrevista (ver anexo II) también tiene varias partes. Las primeras cuestiones recogen información general (en qué curso dan clase o cuál es el nivel que tienen de la lengua extranjera en la que imparten los contenidos). A continuación, se les preguntó sobre AICLE, es decir, cómo esta metodología beneficia a los alumnos desde el punto de vista lingüístico. Creemos firmemente que las respuestas a esta cuestión en concreto son cruciales para el objetivo definido para esta investigación, ya que las profesoras tuvieron que mencionar qué destrezas son las que más y menos predominan en el aula y las actividades que proponen para trabajarlas. Por último, se les preguntó sobre las destrezas que los alumnos han mejorado gracias a las clases AICLE.

### **3. Resultados y discusión**

De acuerdo con Lasagabaster y Sierra (2009), el enfoque AICLE permite a los estudiantes estar más expuestos a la lengua extranjera y se les ofrece oportunidades más significativas para utilizar dicho idioma. Asimismo, Marenzi et al. (2010), añade que los estudiantes AICLE mejoran la segunda lengua dado que están más expuestos a este idioma y lo utilizan para tratar contenidos que resultan más reales. Dafouz Milne (2009) afirma que AICLE hace que los alumnos mejoren significativamente la lengua extranjera. En esta misma línea, responden las profesoras AICLE entrevistadas cuando se les pregunta sobre los beneficios lingüísticos de esta metodología.

*Informante #2: Desde un punto de vista lingüístico, yo creo que sí porque yo siempre he pensado que para adquirir un idioma extranjero la clave está en recibir mayor input y con AICLE se consigue. Damos clase de inglés sumado a las clases de science, art.*

Informante #1: *El inglés al final tiene que ser funcional entonces la metodología AICLE lo que hace es utilizar el inglés como la lengua en la que comunicas el contenido. Por lo tanto, te alejas un poco de lo tradicional que suponía aprenderse vocabulario que a lo mejor no utilizabas nunca o estructuras que pueden estar fuera de tu ámbito lingüístico. Al final AICLE lo que le da al inglés es la funcionalidad que necesita.*

Informante #3: *Yo creo que es enriquecedor utilizar una segunda lengua para impartir otras áreas, se acostumbran a recibir ese input extra porque al final son más horas de inglés.*

Tal y como se recoge en los testimonios que se presentan a continuación, parece que las destrezas orales, *speaking* y *listening*, juegan un rol importante en las clases de *science* en este centro educativo. Por tanto, estos resultados van acorde con las palabras de Cendoya, Di Bin y Peluffo (2008) que consideran un factor clave plantear tareas donde los alumnos tengan que comunicarse utilizando la lengua extranjera para fines reales. Korosidu y Griva (2014) indican que, en las clases AICLE, los estudiantes deberían hacer uso de la lengua extranjera para comunicarse oralmente. Además, Costa y D'Angelo (2011) apuntan que los alumnos han de tener un papel activo durante el proceso enseñanza-aprendizaje, consiguiendo así que la interacción entre los estudiantes sea exitosa.

Informante #2: *En mi aula, siendo un nivel tan bajo, lo que más es listening y speaking, especialmente listening.*

Informante #3: *Las que más predominan yo creo que speaking y listening.*

Además, así lo corroboran los resultados de los cuestionarios de los alumnos donde se puede observar que, estas destrezas orales se utilizan frecuentemente en tareas como escuchar vídeos de internet, donde más del 80% afirma practicar esta actividad muchas veces (gráfico 1).

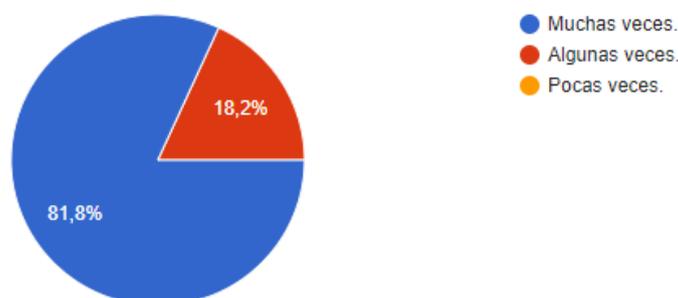


Gráfico 1. Escuchar vídeos de internet.

Asimismo, en el gráfico 2 y 3 queda reflejado que la comprensión y expresión oral se pone en juego a menudo en tareas en las cuales los alumnos corrigen los ejercicios o dan su opinión personal de forma oral.

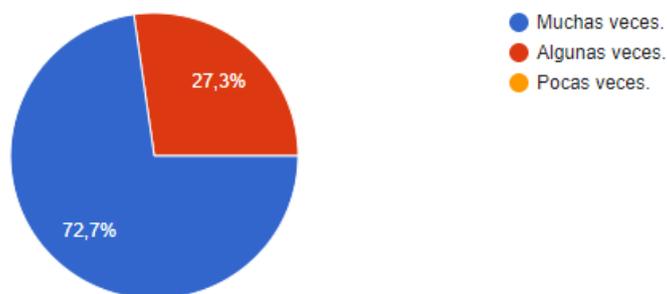


Gráfico 2. Ejercicios corregidos oralmente.

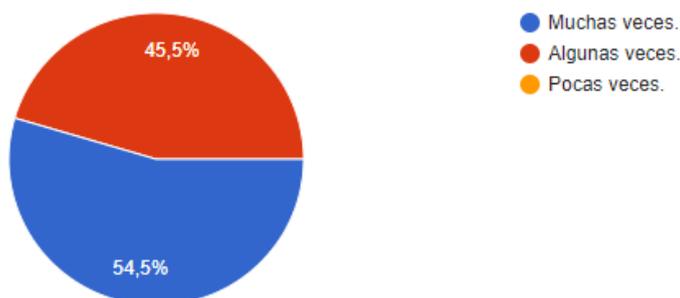


Gráfico 3. Dar opinión de forma oral.

Igualmente, los estudiantes de este estudio indican que, algunas veces (gráfico 4 y 5), utilizan las destrezas orales en actividades como comentar con los compañeros los ejercicios o presentar trabajos o murales (más del 72% y 54% respectivamente).

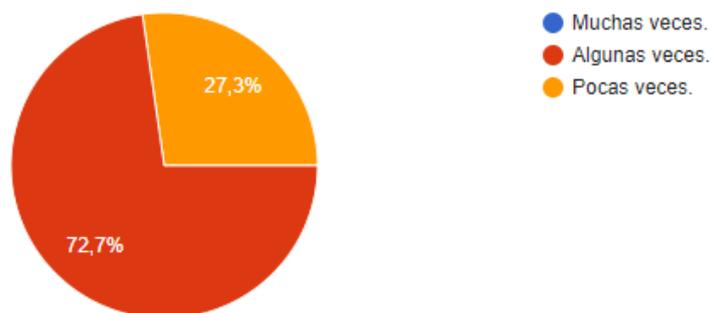


Gráfico 4. Comentar con los compañeros los ejercicios.

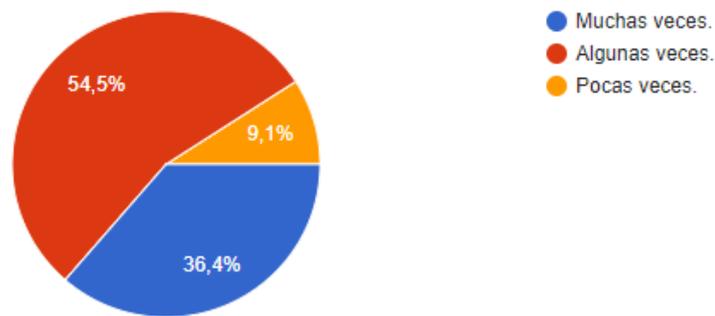


Gráfico 5. Presentación oral de trabajos o murales.

Resulta interesante mencionar el testimonio de una de las profesoras entrevistadas, ya que se diferencia ligeramente de las respuestas de las otras maestras, previamente mencionadas, cuando se le pregunta por las destrezas que más predominan en el aula.

Informante #1: *Depende de los niveles, pero listening y reading quizá sea lo que más se hace.*

Sin embargo, se puede observar su interés por conseguir que la producción oral sea una de las destrezas que predomine en el aula:

Informante #1: *A mí me gustaría que hablaran más, pero les cuesta mucho. Este año, por ejemplo, he hecho un sistema de monedas, les pago cada vez que utilizan el inglés, les doy una moneda. Entonces, al final de la semana, con todas las monedas que tienen, se lo cambio por tiempo libre, eligen ellos la actividad. Así, he conseguido que alguno se esfuerce un poquito más.*

Las profesoras AICLE entrevistadas en este estudio reconocen que las destrezas escritas, es decir, la comprensión y expresión escrita, son las que menos predominan en sus clases.

Informante #2: *En mi clase, las que menos, writing y reading, porque son destrezas que estamos practicando en su lengua materna ahora mismo.*

Informante #3: *Yo creo que las que menos practicamos son reading y writing.*

Estas declaraciones de las maestras van acorde con las respuestas de los alumnos puesto que, más del 70% indica que pocas veces leen textos del libro (gráfico 6).

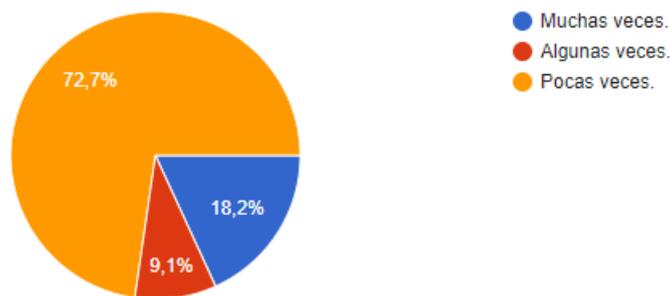


Gráfico 6. Leer textos del libro.

No obstante, no se establece la misma relación entre las evidencias de las maestras y las respuestas de los estudiantes sobre las actividades en las que las destrezas escritas están presentes. Como se puede observar en el gráfico 7, más del 70% indica que muchas veces completan fotocopias y más del 45% señala que, muchas veces, se escriben las respuestas de los ejercicios en el cuaderno (gráfico 8).

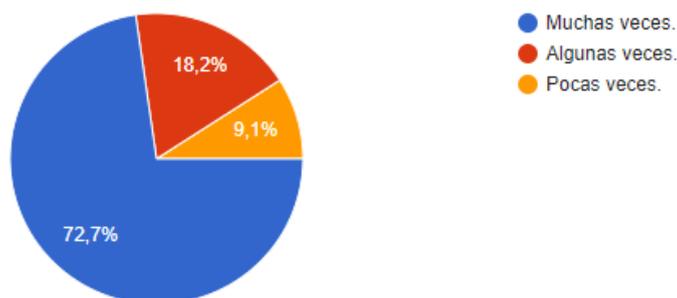


Gráfico 7. Completar fotocopias.

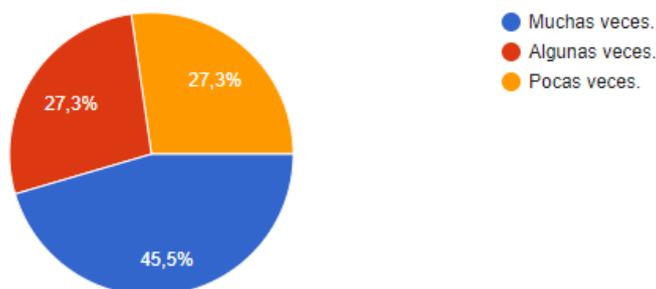


Gráfico 8. Escribir las respuestas de los ejercicios en el cuaderno.

Sin embargo, estos últimos datos deberían tomarse con cautela en caso de considerarlos como contradictorios con respecto a los testimonios de las maestras ya que los alumnos tenían que indicar con qué frecuencia realizaban la actividad en concreto,

pero no comparaban unas con otras. De hecho, una de las profesoras afirma lo siguiente cuando se le pregunta por las actividades que se llevan a cabo para practicar estas destrezas que menos predominaban.

Informante #3: Expresar por escrito lo que se había trabajado oralmente.

En definitiva, se puede observar que, en este centro educativo, hay una tendencia a que sean las destrezas orales, expresión y comprensión *oral*, las que predominen en la clase AICLE, siendo esta última destreza mencionada la que parece desempeñar un papel importante en las clases de *science*. Por tanto, estos resultados van en la misma línea que las palabras de Dalton Puffer (2007) que considera esencial favorecer el desarrollo de las destrezas de comunicación oral en las clases AICLE. No obstante, el rol de una u otra destreza en las sesiones AICLE podría variar en función del curso en que se imparte la clase o del estilo del profesor al aplicar la metodología. Esto podría deberse a que, aunque Barbero, Damaselli y Vittoz (2009) indican que desde la metodología AICLE se ha de poner especial atención en el uso de las competencias necesarias para la comunicación, favoreciendo el uso de la lengua extranjera para comunicarse oralmente, según Bentley (2009), el término AICLE no deja de ser un concepto muy amplio (*umbrella term*, en inglés) que abarca diferentes contextos donde los contenidos curriculares se imparten en la lengua extranjera.

## **PROPUESTA DIDÁCTICA**

### **1. Contexto**

La propuesta didáctica que se presenta a continuación está dirigida a un grupo de alumnos que cursan 4º de primaria. Por tanto, la mayoría de los estudiantes tienen 9 años. Hay un total de 18 alumnos en la clase. Se trata de un centro educativo bilingüe. Consecuentemente, los alumnos llevan aprendiendo inglés desde que tenían 3 años. Esto queda regulado por el currículum de infantil donde se recoge que “la Consejería de Educación fomentará una primera aproximación a la lengua extranjera en los aprendizajes de este ciclo” (Decreto 79/2008, p.11544). Además, a medida que van avanzando los cursos, aprenden determinadas asignaturas en este idioma.

Ciencias de la Naturaleza es el área que se va a trabajar en la propuesta didáctica que se desarrollará posteriormente. Los alumnos tienen dos sesiones de ciencias naturales a la semana y cada sesión dura sesenta minutos. Los contenidos de esta materia se imparten en inglés, segunda lengua para todos los alumnos de este curso. Por tanto, gran parte de los estudiantes están cerca de alcanzar un A2, aunque alguno de ellos ya tiene este nivel.

En líneas generales, los estudiantes adquieren los contenidos adecuadamente, aunque se pueden observar distintos ritmos de trabajo, es decir, determinados alumnos terminan las tareas antes que otros. Es un grupo unificado y hay buena relación entre profesor y alumnos y entre los propios estudiantes. Además, los alumnos cuentan con ordenadores portátiles que se utilizarán para llevar a cabo diferentes tareas.

## **2. Contenidos**

De acuerdo con el Decreto 27/2014, el tema que se trabaja en la presente propuesta didáctica se encuentra recogido en el bloque dos de contenido: el ser humano y la salud. Concretamente, se tratan los siguientes aspectos:

- Alimentación y nutrición.
- La pirámide alimentaria.
- Hábitos saludables para prevenir enfermedades.
- Salud y enfermedad.
- Conocimiento de actuaciones básicas de primeros auxilios.

No obstante, de forma transversal, se trabajan algunos contenidos del bloque uno: iniciación a la actividad científica:

- Utilización de las tecnologías de la información y la comunicación para buscar y seleccionar información y presentar conclusiones.
- Trabajo individual y en grupo.

### 3. Objetivos

En esta propuesta didáctica, se pretende que los estudiantes consigan cumplir los siguientes objetivos:

- Conocer la clasificación de los diferentes alimentos.
- Diferenciar entre alimentos energéticos, constructores y reguladores.
- Reconocer los hábitos saludables.
- Identificar las posibles consecuencias causadas por la falta de hábitos saludables.
- Tener conocimiento básico sobre primeros auxilios.
- Trabajar tanto de forma individual como en grupo.
- Utilizar TIC para completar determinadas tareas.

### 4. Desarrollo

#### SESIÓN 1

##### Actividad 1 (10 minutos).

Esta primera actividad será una lluvia de ideas que servirá para introducir a los alumnos el tema que se va a tratar en las próximas sesiones. Por tanto, a nivel de grupo-clase se contestarán una serie de preguntas que planteará el maestro, por ejemplo:

- *What is your favorite food?*
- *Do you think food can be classified? How?*
- *Do you like cooking? What do you usually cook?*

##### Actividad 2 (40 minutos).

En esta actividad, los alumnos trabajarán la pirámide alimentaria. Para ello, el profesor dividirá a los alumnos en seis grupos, de tres personas cada uno. Los estudiantes cogerán los portátiles y un documento compartido (ver anexo III), dispondrán de diferentes enlaces (páginas web o vídeos) a través de los cuales pondrán encontrar información sobre la pirámide alimentaria. Todos dispondrán de los mismos enlaces, pero cada grupo recogerá la información de aquellos que le parezcan más interesantes. Con dicha información, cada grupo creará un poster en la plataforma canva dónde queden reflejados los diferentes grupos de la pirámide alimentaria, una breve explicación y

algunos ejemplos de dichos alimentos (ver anexo IV). Una vez realizada esta tarea, cada equipo presentará a sus compañeros el trabajo realizado.

### **Actividad 3 (10 minutos).**

Por último, los estudiantes, esta vez de manera individual, tendrán el portátil donde abrirán *Edpuzzle* (ver anexo V) para realizar una actividad de comprensión oral sobre la pirámide alimentaria (<https://edpuzzle.com/media/5e7ddaf786336d3f63b57803>). Podrán escuchar el vídeo dos veces y contestarán preguntas de respuesta múltiple o respuestas cortas.

## **SESIÓN 2**

### **Actividad 1 (20 minutos).**

En este primer ejercicio, los alumnos, de manera individual, tendrán que leer un texto sobre la pirámide alimentaria, así como contestar una serie de preguntas (ver anexo VI). De esta manera, se recordarán los aspectos que se han tratado en la sesión anterior. Una vez que hayan terminado, se corregirá en gran grupo.

### **Actividad 2 (30 minutos).**

A continuación, el profesor mostrará el supermercado en el que van a trabajar en esta actividad (ver anexo VII). Una vez visto los distintos productos, cada alumno tendrá que escribir una lista con los alimentos (mínimo 4, máximo 6) que le gustaría comprar. Cuando los estudiantes tengan su lista de la compra, se hará una actividad de *role-playing*. Por tanto, los alumnos se pondrán por parejas y uno será el vendedor y otro el cliente (luego se cambian los roles). Se aprovecharán las oraciones que los alumnos están viendo en la clase de inglés para este tipo de situaciones (ejemplo, *Can I have...?*).

### **Actividad 3 (10 minutos).**

Por último, se hará una puesta en común en la cual, a nivel de grupo-clase, los alumnos dirán uno de los alimentos que han comprado en el supermercado y en qué grupo de la pirámide alimentaria, se clasificaría.

## SESIÓN 3

### Actividad 1 (40 minutos).

Para la primera parte de esta sesión, el maestro dividirá a los alumnos en tres grupos (A, B y C), de seis personas cada uno. Los estudiantes cogerán los portátiles y, en un documento compartido (ver anexo VIII), encontrarán diferentes enlaces a vídeos de recetas de postres típicos de países donde se habla inglés (relación idioma y cultura). En dicho documento, aparecerán los grupos A, B y C con una serie de enlaces para cada equipo, diferentes a los demás. Cada grupo tendrá que ver los diferentes platos y elegir aquel que le gustaría probar. A continuación, se muestran las distintas opciones para cada grupo de los cuales escogerían uno:

*Group A: apple pie, red velvet cake, banana caramel trifle y lamingtons.*

*Group B: brownie, s'more, carrot cake y chocolate crackles.*

*Group C: lemon merengue pie, banana split, jam roly poly y anzac biscuits.*

Una vez que han tomado la decisión, tendrán que plasmar en *Genially* (<https://www.genial.ly/es>) la receta que han escogido (ingredientes, utensilios, proceso...).

### Actividad 2 (20 minutos).

En la segunda parte de esta tercera sesión, cada grupo expondrá al resto de compañeros el postre que ha escogido, mencionando qué se necesita, qué pasos se han de seguir para elaborarlo... Para ello, tendrán como apoyo visual lo que han creado en *Genially* (<https://www.genial.ly/es>).

## SESIÓN 4

Esta sesión está dedicada a llevar a cabo las recetas que cada grupo (A, B y C) escogió. Por tanto, se irá al comedor del colegio y cada equipo, acompañado de un adulto (profesor de *science*, auxiliar de conversación y otro profesor con perfil bilingüe libre para esta sesión), realizará la receta que más les llamó la atención. Luego, se repartirán los postres de manera que cada alumno pueda probar el que su grupo ha hecho, pero también aquellos que han hecho el resto de compañeros.

## SESIÓN 5

### **Actividad 1 (25 minutos).**

En esta actividad, se van a trabajar los distintos tipos de alimentos: alimentos energéticos, alimentos constructores y alimentos reguladores. Para ello, el profesor dividirá a los alumnos en seis grupos de tres personas cada uno. Por tanto, el grupo 1 y 2 se encargará de alimentos energéticos, el grupo 3 y 4, tratará los alimentos constructores y el grupo 5 y 6 trabajará los alimentos reguladores. Cada grupo cogerá los portátiles y nuevamente, en un documento compartido (ver anexo IX), encontrarán dos enlaces a vídeos en los que se trata el tipo de alimentos que se le ha asignado. Cada grupo verá sus vídeos y llegarán a una conclusión de qué son los alimentos energéticos, constructores y reguladores respectivamente, así como ejemplos de los mismos. Podrán tomar notas de aquellas ideas que se hablen en el grupo.

Después de esta puesta en común en grupos de expertos, se formarán de nuevos equipos de tal manera que en cada uno habrá un niño de cada grupo de expertos (nuevo grupo = 2 niños de alimentos energéticos, 2 niños de alimentos constructores y 2 niños de alimentos reguladores). En este momento, tendrán que explicar al resto de compañeros, que no han visto todos los vídeos, la información del grupo de alimentos que se le había asignado. De esta manera, aunque no todos los alumnos han visto todos los vídeos, conocerán las características de los tres tipos de alimentos.

### **Actividad 2 (10 minutos).**

Dado que los estudiantes ya conocen tanto los distintos tipos de alimentos como su clasificación, tendrán diez minutos para hablar con su compañero (parejas) qué alimentos pondrían para una dieta equilibrada.

### **Actividad 3 (25 minutos).**

Partiendo de la actividad anterior y considerando una dieta equilibrada un hábito positivo para la salud de una persona, se hablarán de otros hábitos saludables. Para ello, cada alumno, de manera individual, cogerá el ordenador. Entrarán en la plataforma *Padlet* (<https://es.padlet.com/>), ver anexo X, dónde verán que el profesor ha colgado una serie de preguntas (*¿por qué crees que estos hábitos saludables son importantes? ¿se te ocurre alguno más? ¿cuál de ellos practicas? ¿crees que hay alguno que es más importante que*

otros?), así como distintos hábitos saludables (higiene, ejercicio físico, descansar el tiempo suficiente o revisiones médicas). Cada alumno tendrá que contestar a dichas preguntas (que son una guía) y grabará su respuesta (2 minutos mínimo – 4 minutos máximo) con *Vocaroo* (<https://vocaroo.com/>). Una vez que tengan su aportación grabada, lo colgarán en plataforma *Padlet* (<https://es.padlet.com/>) de tal forma que todos sus compañeros tengan acceso a ello y puedan comentar las contribuciones del resto de alumnos.

## SESIÓN 6

En esta sesión, los alumnos seguirán los diferentes pasos que se plantean en la siguiente *webquest* (<https://sites.google.com/view/healthy-habits-science/p%C3%A1gina-principal>). El producto final de la misma será una presentación oral que se ha de realizar en el aula. Cada estudiante trabajará de manera individual con el portátil. En la introducción de la *webquest* se presenta a los alumnos la situación: su mejor amigo, Paul, siempre iba a clases de baile tres días a la semana y tenía una dieta equilibrada. Además, intentaba dormir ocho horas cada noche y se sentía bien consigo mismo. Sin embargo, desde que se mudó a la ciudad, ya no sigue ninguno de esos hábitos. Por tanto, el alumno se convertirá en médico para dar consejo a Paul. Pero los estudiantes no conocen las consecuencias que no tener unos hábitos saludables. Por tanto, a través de la *webquest* (ver anexo XI), todos encontrarán la respuesta.

En la siguiente sección de la *webquest* se presenta la tarea. Se trata de que los alumnos entiendan por qué los hábitos saludables son importantes y las consecuencias que pueden darse cuando no se incluyen en el día a día de una persona. A continuación, queda explicado el proceso, es decir, los distintos pasos que los alumnos deben seguir:

-Paso 1: cada niño se especializará en un hábito saludable (dieta equilibrada, ejercicio físico, dormir las horas suficientes, higiene y sentirse bien consigo mismo). Los estudiantes podrán elegir el tema, aunque todos tendrán que quedar cubiertos. Por tanto, si hay un grupo muy demandado, se repartirá al azar.

-Paso 2: de acuerdo con el hábito saludable que han elegido, los alumnos encontrarán diferentes enlaces (páginas web y vídeo) asociados a su tema.

-Paso 3: cada estudiante tiene que crear una presentación (*PowerPoint, Prezi...*) en la cual mencionen el hábito saludable que han trabajado, la importancia de este y las consecuencias que se pueden dar en caso de que no esté presente en el día a día de una persona.

-Paso 4: cada estudiante presenta su trabajo (en la próxima sesión).

En el siguiente apartado de la *webquest* se encuentra en la evaluación, cada alumno podrá ver la rúbrica con la que se les va a evaluar. Por último, hay un apartado de conclusión que sirve para cerrar todo el proceso.

## **SESIÓN 7**

Cada estudiante expone su trabajo sobre el hábito saludable en el que se ha especializado. Esta tarea será evaluada por el profesor, pero el resto de alumnos también valorarán la presentación del compañero que está exponiendo. Ambos tendrán la misma rúbrica.

## **SESIÓN 8**

### **Actividad 1 (30 minutos).**

En esta sesión, se habla de los primeros auxilios. Para ello, el maestro plantea una serie de situaciones:

- Un compañero se cae en el patio y se hace una herida.
- Un compañero entra en el comedor y se quema con una de las cazuelas.
- Un compañero empieza a sangrar muy fuerte (por ejemplo, por la nariz).
- Un compañero se atraganta.
- Un compañero se encuentra desmayado en el suelo.
- Un compañero es alérgico a ciertos alimentos (por ejemplo, el huevo).

Los estudiantes estarán colocados por parejas y uno de ellos será el enfermero y el otro, el herido (luego, se cambian de roles). Una vez que el profesor ha planteado el caso, se habla entre todos qué se debería hacer y cada pareja simularía dicha actuación.

### **Actividad 2 (25 minutos).**

Por último, los alumnos, de manera individual, tendrán que elaborar una composición escrita en la cual expongan su opinión sobre los primeros auxilios que se han tratado en la actividad anterior. Por tanto, tendrán como guía preguntas como: ¿qué técnicas conocías? ¿cuáles no? ¿por qué crees que es importante que una persona las conozca? ¿cuáles te han parecido más difíciles de practicar? ¿y las más fáciles?

### **Actividad 3 (5 minutos).**

Cada estudiante tendrá una rúbrica para autoevaluarse. En ella, tendrán que reflexionar sobre su participación en los trabajos en grupo o su actitud durante el desarrollo de toda la unidad. Además, tendrán que valorar si han terminado todas las tareas que se les ha planteado o si las actividades que tuvieron que realizar fueron originales y disfrutaron con ellas.

## **5. Evaluación**

En esta propuesta didáctica, se pueden encontrar diferentes tipos de evaluación. Además, todas las destrezas serán valoradas. En los distintos casos, se evaluará siguiendo una rúbrica, que serán diferentes unas de otras en función de qué se valora y quién lo hace (ver anexo XII):

- Profesor-alumno: el maestro evaluará el ejercicio de comprensión oral sobre la pirámide alimentaria (sesión 1, actividad 3). También, valorará la actividad de comprensión lectora sobre este mismo tema mencionado (sesión 2, actividad 1). Asimismo, el profesor tomará notas sobre la grabación que cada alumno publicó en padlet (sesión 5, actividad 3). Además, el maestro evaluará la exposición oral sobre los hábitos saludables (sesión 7). Finalmente, valorará la producción escrita que cada estudiante realiza sobre los primeros auxilios (sesión 8, actividad 2).
- Alumno-alumno: en la exposición oral sobre los hábitos saludables (sesión 7), cada estudiante evaluará al resto de sus compañeros.

- Autoevaluación alumno: al final de la unidad didáctica (sesión 8, actividad 3), cada estudiante tendrá una rúbrica para autoevaluarse.

## **6. Atención a la diversidad**

En este grupo de alumnos, no hay ninguno que requiera una atención especial, pero sí se puede observar que, en determinadas tareas, hay ciertos estudiantes que terminan antes que otros. *It is rare for a class of students to finish work at the same time* (Moran, 2015, p.139) y dichos alumnos son los denominados *fast-finishers*. Consecuentemente, el maestro llevará al aula actividades que se utilizarán solo cuando el niño en cuestión haya terminado antes que el resto o en aquellos casos en los que un estudiante requiera reforzar un contenido. En el anexo XIII se puede ver un ejemplo de una posible actividad de ampliación y otro modelo de un ejercicio de refuerzo.

## **CONCLUSIÓN**

En un mundo globalizado donde el inglés se ha convertido en la nueva *lingua franca*, es imprescindible desarrollar la capacidad comunicativa en dicho idioma (Graddol, 1997). Este nuevo rol adquirido por la lengua inglesa ha supuesto, ineludiblemente, una recreación de dicho idioma como ente educativo, de tal manera que los sistemas educativos a nivel global han sentido la necesidad de asumir nuevos parámetros educativos que den respuesta a esta nueva realidad. En este contexto surgen iniciativas metodológicas entre las que destaca AICLE. “Así, el enfoque AICLE está viviendo durante los últimos años un gran *boom* en todos los niveles del sistema educativo español” (Lasagabaster, 2012, p.75). Por tanto, esta metodología es ya una realidad en muchos centros educativos donde determinados contenidos curriculares son impartidos en una lengua extranjera (mayoritariamente en inglés). AICLE es un enfoque que no puede prescindir de una dinámica activa donde predomine la interacción entre los distintos agentes involucrados en el proceso enseñanza-aprendizaje. Por tanto, esta metodología acoge como principio fundamental que sean las destrezas orales las que predominen en las clases AICLE puesto que, tal y como apuntan Korosidu y Griva (2014, p. 242), *students are encouraged to use language creatively through participating in communicative problem-solving activities*.

Tomando como referencia los parámetros socioeducativos generales a los que AICLE pretende dar respuesta, este proyecto de investigación ha tratado de observar si las destrezas de recepción y producción oral prevalecen frente a las escritas en un entorno escolar AICLE que se desarrolla en un colegio rural de Cantabria. Una vez concluido nuestro trabajo, podemos afirmar, con las limitaciones que sabemos esta investigación puede tener, que se observa que existen cuatro ideas nucleares que señalaremos como conclusiones de este proyecto. En primer lugar, hemos comprobado que en nuestro centro educativo de referencia existe una tendencia a que tanto expresión como comprensión oral jueguen un papel clave en las clases AICLE. En el caso concreto de la comprensión oral, parece que la asignatura *Science* es particularmente receptiva a utilizar dinámicas de enseñanza-aprendizaje orientadas al desarrollo de dicha comprensión oral. La literatura académica existente incide en que dicha asignatura es una de las más adecuadas para impartir AICLE ya que *some areas might be too difficult for students to understand in the foreign language, some might not carry the potential experimental or discovery learning. This is why science [...]where students are able to grasp the key concepts through their own discovery are the most suitable* (Straková, 2015, p.62).

En segundo lugar, nuestra investigación nos ha mostrado que, en el contexto específico que nos ocupa, dichas destrezas predominantes se trabajan a través de un repertorio de tareas claramente identificables y orientado específicamente a la explotación de la oralidad a través de la exploración de áreas curriculares con la lengua inglesa como mediadora. Así, se propone el uso de vídeos de internet, las presentaciones orales, los comentarios grupales sobre ejercicios concretos y las intervenciones orales espontáneas o no en clase.

En tercer lugar, las dinámicas de enseñanza-aprendizaje inspiradas en la metodología AICLE propician una mayor exposición a un *input* extra en la lengua extranjera que fortalece su desarrollo (Lasagabaster y Sierra, 2009). Además, esta metodología aporta a la lengua inglesa un tipo de funcionalidad específica asociada a las áreas que explora y ubicada en los contextos reales en los que este discurso académico tiene lugar.

Por último, siguiendo los preceptos de la metodología AICLE, hemos tratado de diseñar una propuesta didáctica sobre el ser humano y la salud. Para ello, se plantean

diferentes actividades que a su vez requieren distintos agrupamientos y materiales. En dicha unidad didáctica, las destrezas orales predominan sobre las escritas para ver cómo, efectivamente, es posible articular un discurso docente plenamente integrado en AICLE. Creemos que, desde la modestia de esta aportación, la elaboración de nuestra propuesta nos habilita para afirmar que existen una pertinencia y factibilidad reales a la hora de realizar tareas que promuevan el uso de la lengua oral en el aula AICLE.

Tal y como hemos podido comprobar a través de la presente investigación, las destrezas orales prevalecen sobre las escritas siendo la comprensión y la expresión oral trabajadas mediante una variedad de actividades que requieren el uso de la interacción oral. Esta metodología beneficia a los alumnos no solo desde un punto de vista del contenido sino también del lingüístico. Esto nos indica que nunca serán pocos los esfuerzos por hacer que las dinámicas docentes y discentes en las aulas cántabras traten de trascender un enfoque tradicional para insertarse en dinámicas más propias del momento sociohistórico que vivimos, donde el inglés ha pasado de ser una lengua extranjera a ser, en no pocos casos, casi una lengua ambiental.

## **SUMMARY**

In the last decade of the 20<sup>th</sup> century, the European Union introduced several educational initiatives that allowed the design of different programs. They progressively evolved and gave birth to CLIL. Schools wage for this methodology to respond the new reality where a change on educational parameters was needed as well as on the role of the second language in the teaching-learning process. For this reason, CLIL is being used in different schools where curricular contents are taught in an additional language, mainly in English. It is important to keep in mind that in CLIL classes, the foreign language is a tool rather than a purpose in itself.

This methodology stands out for the different benefits that offers. It has been demonstrated that CLIL learners have significantly more positive attitudes towards English than students who are not immersed in a CLIL context. In addition, CLIL students develop intercultural knowledge as well as oral skills. Moreover, those students have the chance to use the foreign language as if they were in real-life situations. Although CLIL could be used from different approaches, there are four elements which are present in

each of the variation of this methodology. Those four characteristics are known as The 4 C's model:

-Content: it is the center of the teaching-learning process as it has to do with the acquisition of new information. It is important that contents are familiar for students and related to what happens both inside and outside the school.

- Communication: the additional language is the tool used for communication and the learning process. For this reason, the teacher should think about which aspects of the second language are going to be used to deal with curricular contents.

- Cognition: this methodology allows learners to build their own knowledge. For this reason, CLIL teachers should be careful when thinking activities and questions that are going to be asked to students. It would be convenient that students analyze their own learning process so that they might be aware of the challenges they achieve.

- Culture: studying curricular contents through a foreign language makes possible the presence of cultural aspects in the class. Consequently, students develop the knowledge they have about other cultures.

There are different authors who highlight the importance of using the foreign language in oral interactions during CLIL classes. In fact, some research papers show that oral skills are usually the ones improved by CLIL students. Also, in those classes, it is possible to develop the intercultural competence and the ability to keep a conversation. In fact, CLIL learners have more confidence to talk to each other when using the foreign language and show a better understanding of oral messages in comparison to non-CLIL students. Furthermore, in CLIL classes, the foreign language should be used as if students were involved in a real-life context. For this reason, the main aim in CLIL lesson is the acquisition of the communicative competence so that activities which require listening and speaking are necessary such as cooperative learning, problem-solving tasks or discussions. As it has been mentioned, oral skills should dominate the written ones. However, it seems that it is not always the case. There are some teachers who do not include tasks which involve oral skills because it would make them relinquishing control to students and it could be more difficult for educators to make sure that each learner is successfully doing the exercise proposed.

CLIL methodology presents several advantages. Nevertheless, there are those who emphasize the negative aspects of it. On the one hand, it is claimed that CLIL offers opportunities to practice the second language in just some social contexts. Also, it is stated that learning curricular contents in an additional language is limited to very specific social groups. Moreover, there is a lack of CLIL teachers who have actually received the accurate training to deal with this methodology. On the other hand, there are more arguments in favor of including this methodology in schools. It has been shown that CLIL students significantly improve their foreign language competence as they also receive an extra input of the language where it is naturally used. Students who take part in those programs have a wide range of vocabulary and they have acquired grammatical rules which are correctly used when producing messages. In addition, within the CLIL universe, it is important the role of foreign language assistances which makes possible the increase of oral interactions, the development of social skills and classes tend to be more dynamic and motivating. Moreover, students think that they not only improve their level of the second language but they learn other cultures.

It has been claimed that CLIL methodology makes students more motivated which positively influence their learning process. Also, in order to reach this learners' motivation, it is essential that they have an active role in class. The acquisition of students' knowledge could be influence by the context in which the teaching-learning process takes place. For this reason, there are some conditions which should be present in the class so that the learners feel comfortable to learn:

- Designing rules: students would be the ones responsible for making an agreement regarding the rules they should follow in the class.
- Encourage and reward students who take risks: CLIL learners might assume extra risks as there may be cases in which they do not understand what they read or listen to. However, students are encouraged to participate in class despite of making mistakes.
- Silence and noise: on the one hand, silent moments are necessary for students to understand and assimilate the new ideas which have been taught in a foreign language. On the other hand, when there is noise in class, it could be the case learners are not paying attention, they do not know how to carry out an activity or they might be excited for the task they have to do.

- Regularity and justice: confidence is a key factor in CLIL classes so that there should be coherence between what the teacher says and does. Also, routines could be an interesting idea as it allows students to have a sense of control over what is going to happen in the class.
- Class distribution: students might work individually, in pairs, small groups or as a whole class. For this reason, students' distribution should be flexible.

It is important that CLIL teachers have developed three different skills. First of all, those teachers should have a high level in the foreign language as they are not usually English native speakers. In fact, in CLIL classes, teachers should try to use the additional language as much as possible so that students' mother tongue is only used in exceptional situations. Secondly, they should master curricular contents that are going to be taught. Thirdly, CLIL teachers should have received specific training of this methodology.

Nevertheless, CLIL continues developing so that teacher should be responsible for keeping updated. For this reason, there are different training models which have been designed for those teachers. On the one hand, it can be found one of them which is divided into two different levels: compulsory and optional training. Compulsory training would be the first step which takes place in the university and future CLIL teachers would receive theoretical and practical information about this methodology. Optional training would include traveling abroad or attending to CLIL courses. On the other hand, there is another training model which has route A and B. Route A includes three stages in which in the first one, the teacher is released from his teacher duties for a month in order to receive intensive training in the foreign language that he uses as a vehicle in his CLIL classes. In the second stage of this A route, the teacher would go abroad where he would receive linguistic and methodological training. In the last part, the teacher would start planning CLIL resources which would be shared with the rest of the teachers. Route B, however, would have two stages in which in the first one, teacher would go to Canadian schools so that they would be immersed in the foreign language and in the methodology and in the second one, they would design resources as it would be done in the last stage of route A.

Teachers should use different materials in order to make CLIL teaching-learning process successful. There has been an increase in the amount of online resources which

are available for teachers such as *The CLIL Matrix* website. Also, web 2.0 applications or the use of the Interactive Whiteboard are considered interesting resources to use in CLIL lessons. In fact, those online platforms allow teachers and students to share knowledge with others. For this reason, it is not coincidence that such powerful teaching tools such as Bloom's Taxonomy has included in its highest level a new one which is related to ITC: 'sharing'. In addition, *Primary Curriculum Box* could be a useful book where several activities could be found according to the different curricular areas.

Assessment is a key factor in the teaching-learning process. Several aspects should be assessed when using CLIL methodology:

- Assessment of curricular contents and second language: there should be a balance between assessing those contents and skills children have acquired regarding a specific topic and assessing what students have learnt in terms of the foreign language.
- Assessment of both the process and the result: teachers should observe how students progressively improve not only on mental skills but on the foreign language competence.
- Attitude assessment: teachers should have resources to assess students' behavior in CLIL classes.
- Regular assessment: it can be both formal and informal. It would be useful not only for students to improve their results but also for the teacher himself to reflect on the material used in the classroom, how effective classes have been or what should be improved.

A study is carried out in a school in Cantabria to compare the role of oral and written skills in CLIL lesson in order to confirm or refute the bibliography consulted. The research question, which guides this process, is the following one: Do oral skills (listening and speaking) dominate written skills (reading and writing) in CLIL primary lessons in a rural school in Cantabria? In order to collect data, subjects from a public school located in a village in the North of Cantabria took part in the study. There are two types of participants: teachers who teach Natural Science in English were online interviewed and learners who are in the fourth grade of Primary Education had to fill in a questionnaire through *Google Forms*.

Results show that, in the present school, there is a tendency of oral production and comprehension to dominate in CLIL sessions, specially the last one mentioned. Teachers' reports match with students evidences as learners demonstrated that they frequently carry out tasks which involve oral skills such as listening to videos from YouTube, checking exercises orally, giving their opinion or presenting projects to their classmates. Learners showed that written skills do not dominate, as teachers also stated, and when they are worked, students fill in photocopies or write answers from the exercises on their notebook.

Subsequently, a CLIL plan proposal is presented which aims to integrate the pedagogical principles of this methodology. It is addressed to students who are in the fourth grade of Primary Education so that most of them are nine years old. Natural Science is the subject which is going to be worked and English is the foreign language used. The unit of this CLIL proposal is human being and health so that learners would study food and nutrition, the food pyramid, health habits, health and sickness and some basic ideas of first aids. Also, students would have to deal with the use of technology resources as well as working individually and in small groups. This CLIL plan proposal has eight different session and each one last sixty minutes. There is a wide variety of activities such as brainstorming, listening to videos in *Edpuzzle* and doing the exercises, role-playing tasks, presenting projects to their classmates, looking for a recipe from an English-speaking county and cook it, recording their opinion and share it with the rest in *Padlet* or doing a webquest.

In this learning unit, there are different types of assessment, that is, the teacher will assess some students' activities such as a reading and listening comprehension exercise about the food pyramid. Moreover, the teacher would take notes when learners give their opinion about healthy habits in *padlet* and the oral presentation will be also assessed. In addition, a writing activity about first aids would be also taken into consideration. Apart from that, students evaluate their peers in an oral presentation. Self-assessment would be also done.

Regarding the CLIL plan proposal of this project, it is important to take into account the diversity outreach section. Students who would receive those lessons do not need special attention. However, it can be observed that some learners would need some

extra time to finish certain tasks. For this reason, it is included some activities which could be done by those fast-finishers while other exercises proposed would help those students who might need content's reinforcements.

Finally, there are some conclusions which are reached from this project. It has been verified that in our reference school, there is a tendency for both expression and oral comprehension to play a key role in CLIL classes. In the specific case of oral comprehension, it seems that the Science subject is particularly receptive for using teaching-learning dynamics aimed at developing oral comprehension. Also, the investigation which has been carried out shows that these predominant skills are worked through a clearly identifiable repertoire of tasks and specifically oriented to the exploitation of orality through the exploration of curricular areas with the English language as mediator. Thus, the use of videos from the internet, oral presentations, group comments on specific exercises and spontaneous or non-class oral interventions are proposed. Furthermore, teaching-learning dynamics inspired by CLIL methodology promote greater exposure to an extra input in the foreign language that strengthens its developments. Moreover, a CLIL plan proposal, in which oral skills predominate over the written ones, was presented to see how, effectively, it is possible to articulate a fully integrated teaching discourse in CLIL.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alexopoulou, A. (2005). Aproximación al tratamiento del error en la clase de E/LE desde la perspectiva del análisis de errores. *Estudios de Lingüística Aplicada*, 41, 101-125. Recuperado de <https://ela.enallt.unam.mx/index.php/ela/article/view/640/719>
- Aliaga Ugarte, R. (2008). Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lengua (AICLE). *Revista Electrónica d'Investigació i Innovació Educativa i Socioeducativa*, 1, 129-138. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3011459.pdf>
- Angel Mei, Y.L. (2008). Cambio de paradigma en la enseñanza de inglés como lengua extranjera. *Revista Educación y Pedagogía*, 20(51), 11-23. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3074193>
- Barbero, J. (2004). *La lengua inglesa y sociedad española: 1970-2000* (1ª ed.). Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca. Recuperado de [https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=YVvl0kDzxaUC&oi=fnd&pg=PA6&dq=Barbero,+J.+\(2004\).+Lengua+inglesa+y+sociedad+espa%C3%B1ola+\(1970-2000\).+Ediciones+Universidad+de+Salamanca&ots=99qmUMGvmO&sig=0S12h5naQTBMX80iN4s6SaqeFeE#v=onepage&q&f=false](https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=YVvl0kDzxaUC&oi=fnd&pg=PA6&dq=Barbero,+J.+(2004).+Lengua+inglesa+y+sociedad+espa%C3%B1ola+(1970-2000).+Ediciones+Universidad+de+Salamanca&ots=99qmUMGvmO&sig=0S12h5naQTBMX80iN4s6SaqeFeE#v=onepage&q&f=false)
- Barbero, J. (2014). Programas de Educación Bilingüe en Cantabria: la mediación de las lenguas extranjeras en un nuevo escenario educativo. *Cabás*, 11, 40-70. Recuperado de <http://revista.muesca.es/documentos/cabas11/Programas%20de%20educacion%20bilingue%20en%20Cantabria.pdf>
- Barbero, T., Damascelli, A. y Vittoz, M.B. (2009). Integrating the Common European Framework of Reference (CEFR) with CLIL. En D. Marsh, P. Mehisto, D. Wolf, R. Aliaga, T. Asikainen, M.J. Frigols, S. Hughes y G. Langé (Eds.), *CLIL practice: perspectives from the field* (102-109). Filand: CCN. Recuperado de [https://www.unifg.it/sites/default/files/allegatiparagrafo/20-01-2014/barbero\\_damascelli\\_vittoz\\_integrating\\_cefr\\_with\\_clil.pdf](https://www.unifg.it/sites/default/files/allegatiparagrafo/20-01-2014/barbero_damascelli_vittoz_integrating_cefr_with_clil.pdf)

- Bentley, K. (2007). STT: Students Talking Time. How can teachers develop learners' communication skills in a secondary school CLIL program? *Revista Española lingüística aplicada*, Volumen monográfico, 129-139.
- Bentley, K. (2009). *Primary curriculum Box CLIL Lessons and Activities for Young Learners*. United Kingdom: Cambridge University Press.
- Berton, G. (2008). Tasks, learning activities and oral production skills in CLIL classrooms. En C.M. Coonan (Ed.), *CLIL e l'apprendimento delle lingue. Le sfide del nuovo ambiente di apprendimento* (pp. 143-151). Venezia: Cafoscarina. Recuperado de <http://157.138.8.12/jspui/bitstream/11707/749/2/8compl.pdf>
- Bueno López, R.M. (2016). Atención a la diversidad en AICLE. PÉREZ CAÑADO, M.L. (Dir.) Trabajo Fin de Grado, Universidad de Jaén. Recuperado de [http://tauja.ujaen.es/bitstream/10953.1/4835/1/Bueno\\_Lpez\\_Rosa\\_M\\_TFG\\_Educacin\\_Primary.pdf](http://tauja.ujaen.es/bitstream/10953.1/4835/1/Bueno_Lpez_Rosa_M_TFG_Educacin_Primary.pdf)
- Cantabria. 2006. Resolución de 28 de septiembre de 2006, por la que se establece el Plan para la Potenciación de la Enseñanza y el Aprendizaje de las Lenguas Extranjeras en los centros educativos de la Comunidad Autónoma de Cantabria. *Boletín Oficial de Cantabria*, 10 de octubre de 2006, 195, pp. 12178-12181. Recuperado de <https://boc.cantabria.es/boces/verAnuncioAction.do?idAnuBlob=105001>
- Cantabria. 2008. Decreto 79/2008, de 14 de agosto, por el que se establece el currículo del segundo ciclo de Educación Infantil en la Comunidad Autónoma de Cantabria. *Boletín Oficial de Cantabria*, 25 de agosto de 2008, 164, pp. 11543-11559. Recuperado de <https://boc.cantabria.es/boces/verAnuncioAction.do?idAnuBlob=137944>
- Cantabria. 2013. Orden ECD/123/2013, de 18 de noviembre, que regula los programas de educación bilingüe en los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Cantabria. *Boletín Oficial de Cantabria*, 3 de diciembre de 2013, 232, pp. 39195-39212. Recuperado de <https://boc.cantabria.es/boces/verAnuncioAction.do?idAnuBlob=258399>
- Cantabria. 2014. Decreto 27/2014, de 5 de junio, por el que se establece el currículo de Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de Cantabria. *Boletín Oficial de*

- Cantabria*, 13 de junio de 2014, 29, pp. 1507-1937. Recuperado de <https://boc.cantabria.es/boces/verAnuncioAction.do?idAnuBlob=269550>
- Cantabria. 2020. Resolución de 14 de marzo de 2020, por la que se suspende la actividad presencial en todos los Centros Educativos de la Comunidad Autónoma de Cantabria, como consecuencia de la evolución epidemiológica del coronavirus (COVID-19). *Boletín Oficial de Cantabria*, de 14 de marzo de 2020, 12, pp. 735. Recuperado de <https://boc.cantabria.es/boces/verAnuncioAction.do?idAnuBlob=349014>
- Capote, S. y Sosa, A. (2006). Evaluación: Rúbricas y listas de control. Recuperado de <https://sites.google.com/site/silviacapote/Evaluacin.pdf>
- Casal, S. (2016). Cooperative Assessment for Learning in CLIL Contexts. *Estudios Sobre Educación*, 31, 139-157. Recuperado de <https://dadun.unav.edu/bitstream/10171/41893/1/08.pdf>
- Cendoya, A.M., Di Bin, V. y Peluffo, M. (2008). Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras o CLIL (Content and Language Integrated Learning). *Puertas Abiertas*, 4(4), 65-68. Recuperado de [http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art\\_revistas/pr.4558/pr.4558.pdf](http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.4558/pr.4558.pdf)
- Conan, C.M. (2006). Focus su CLIL. En F. Ricci Garotti (Ed.), *Il Futuro si chiama CLIL* (pp. 23-37). Trento: Iprase.
- Consejería de Educación Comunidad de Cantabria (2020). Educantabria [página web]. Recuperado de <https://www.educantabria.es/>
- Costa, F. y D'Angelo, L. (2011). CLIL: A suit for all seasons. *Latin American Journal of Content & Language Integrated Learning*, 4(1), 1-13. Recuperado de <https://laclil.unisabana.edu.co/index.php/LACLIL/article/view/2624/2760>
- Council of Europe (2001). *Common European Framework of Reference for Languages: learning, teaching and assessment*. Cambridge: CUP.
- Council of Europe (2003). Portafolio Europeo de las Lenguas. Recuperado de <http://www.sepie.es/iniciativas/portfolio/index.html>

- Coyle, D. (2005). CLIL: Planning tools for teachers. The University of Nottingham: School of Education. Recuperado de <https://www.slideshare.net/gorettiblanch/theoretical-clil-framework>
- Coyle, D. (2006). Content and Language Integrated Learning Motivating Learners and Teachers. *Scottish Modern Languages Review*, 13, 1-18. Recuperado de <https://blocs.xtec.cat/clilpractiques1/files/2008/11/slrcoyle.pdf>
- Coyle, D., Hood, P. y Marsh, D. (2010). *CLIL: Content and Language Integrated Learning*. Reino Unido: Cambridge University Press.
- Dafouz Milne, E. (2009). El Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lengua Extranjera AICLE: muchas preguntas y algunas respuestas. *Apuntes de Lenguas Extranjeras*, 16, 24-27.
- Dalton Puffer, C. (2007). *Discourse Content and Language Integrated Learning (CLIL) classroom*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Group.
- Dalton Puffer, C. (2007). Outcomes and processes in Content and Language Integrated Learning (CLIL): current research from Europe. En D. Werner y V. Laurenz (Eds.), *Future Perspectives for English Language Teaching* (pp. 1-19). Heidelberg: Winter.
- De Graaff, R., Jan Koopman, G., y Westhoof, G. (2007). Identifying Effective L2 Pedagogy in Content and Language Integrated Learning (CLIL). *CLIL Special Issue*, 16(3), 12-19. Recuperado de <https://dspace.library.uu.nl/bitstream/handle/1874/25855/graaff-identifying.pdf?sequence>
- Deller, S. (2005). Teaching other subjects in English (CLIL). *English!* 29-31. Recuperado de <https://www.emilangues.education.fr/files/par-rubriques/ish-2005s-teaching-other-subjects-in-english.pdf>
- Díaz Cobo, A. (2008). Instrumentos de evaluación de la producción escrita en un centro AICLE. LORENZO BERJILLOS, F.J. (Dir.) Trabajo Fin de Máster, Universidad Pablo de Olavide (Sevilla). Recuperado de <http://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:a3293cb2-d731-4dc8-825c-190d02b5a0eb/2008-bv-09-07diaz-cobo-pdf.pdf>

- España. 2000. Orden de 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 de 2000, 105, pp. 16748. Recuperado de <https://www.boe.es/boe/dias/2000/05/02/pdfs/A16748-16754.pdf>
- España. 2005. Real Decreto 717/2005, de 20 de junio, por el que se regula la ordenación de las enseñanzas en los centros docentes acogidos al convenio entre el Ministerio de Educación y Ciencia y The British Council. *Boletín Oficial del Estado*, 6 de julio de 2005, 160, pp. 11545. Recuperado de <https://www.boe.es/boe/dias/2005/07/06/pdfs/A23893-23894.pdf>
- España. 2006. Orden ECI/1128/2006, de 6 de abril, por la que se desarrolla el Real Decreto 717/2005, de 20 de junio, por el que se regula la ordenación de las enseñanzas en los centros docentes acogidos al convenio entre el Ministerio de Educación y Ciencia y The British Council. *Boletín Oficial del Estado*, 19 de abril de 2006, 93, pp. 14975. Recuperado de <https://www.boe.es/eli/es/o/2006/04/06/eci1128/dof/spa/pdf>
- España. 2013. Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. *Boletín Oficial del Estado*, 10 de diciembre de 2013, 295, pp. 97858-97921. Recuperado de <https://www.boe.es/boe/dias/2013/12/10/pdfs/BOE-A-2013-12886.pdf>
- Fernández César, R., Aguirre Pérez, C. y Harris, C. (2013). La formación de maestros en Aprendizaje Integrado de Contenidos en Lengua Extranjera (AICLE): Un estudio en Castilla la Mancha. *Revista de Formación e Innovación Educativa Universitaria*, 6(1), 33-44. Recuperado de [https://www.researchgate.net/profile/Raquel\\_Fernandez-Cezar/publication/293798595\\_Title\\_Preservice\\_teacher\\_education\\_in\\_Content\\_and\\_Language\\_Integrated\\_Learning\\_CLIL\\_an\\_experience\\_in\\_Castilla/links/56bb3d2908aebb3054a8a292.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Raquel_Fernandez-Cezar/publication/293798595_Title_Preservice_teacher_education_in_Content_and_Language_Integrated_Learning_CLIL_an_experience_in_Castilla/links/56bb3d2908aebb3054a8a292.pdf)

- Gaudó, C. (2013). BILI: Enseñanza bilingüe, un escenario pedagógico. *Fórum Aragón*, 10, 14-18. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4688584.pdf>
- Gobierno de Navarra (2020). Enseñanza bilingüe. Convenio MEC-The British Council. Proyecto currículo integrado hispano británico. Recuperado de <https://www.educacion.navarra.es/documents/27590/0/Secuencia+normativa+British.pdf/36c3ba81-6c9d-fa82-6865-d2c4531e900d>
- Gómez, M.V. (2017). Trainee primary-school teachers' perceptions on CLIL instruction and assessment in universities. *Acta Scientiarum. Education*, 39(1), 41-53. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5827650>
- Graddol, D. (1997). *The future of English?* London: The British Council. Recuperado de [https://www.teachingenglish.org.uk/sites/teacheng/files/pub\\_learning-elt-future.pdf](https://www.teachingenglish.org.uk/sites/teacheng/files/pub_learning-elt-future.pdf)
- Graddol, D. (2007). Global English, global culture? En S. Goodman, D. Graddol y T. Lillis (Eds.), *Redesigning English* (pp. 243-279). London: Routledge.
- Grassner, D. y Maillat, D. (2006). Spoken competence in CLIL: a pragmatic take on recent Swiss data. En C. Dalton Puffer y T. Nikula (Eds.), *Current Research on CLIL*. Special issue of VIEWS Vienna English Working Papers (pp.15-23). Recuperado de [https://www.unifg.it/sites/default/files/allegatiparagrafo/21-01-2014/views\\_current\\_research\\_on\\_clil\\_1.pdf](https://www.unifg.it/sites/default/files/allegatiparagrafo/21-01-2014/views_current_research_on_clil_1.pdf)
- Hillyard, S. (2011). First Steps in CLIL: Training the Teachers. *Latin American Journal of Content & Language Integrated Learning*, 4(2), 1-12. Recuperado de <http://laclil.unisabana.edu.co/index.php/LACLIL/article/view/2631/2767>
- Horrillo Godino, Z. (2011). ¿Realizan los alumnos las tareas de intercambio oral de información en el aula AICLE? *Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature*, 4(2), 71-95. Recuperado de [https://ddd.uab.cat/pub/jtl3/jtl3\\_a2011m5-6v4n2/jtl3\\_a2011m5-6v4n2p71.pdf](https://ddd.uab.cat/pub/jtl3/jtl3_a2011m5-6v4n2/jtl3_a2011m5-6v4n2p71.pdf)

- Jácome Picón, E. (2013). La rúbrica y la justicia en la evaluación. *Íkala, revista de lenguaje y cultura*, 18(3), 79-94. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/2550/255030038006.pdf>
- Jäppinen, A.K. (2006). CLIL and future learning. En S. Björklund, K. Mard Miettinen, M. Bergström y M. Södergard (Eds.), *Exploring Dual-Focussed Education, Integrating language and content for individual and societal needs* (pp. 22-37). Vassa: selvitykslä ja raportteja.
- Johnson, D., Johnson, R. y Holubec, E. (1999). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Buenos Aires: Editorial Paidós SAICF. Recuperado de <https://www.guao.org/sites/default/files/biblioteca/El%20aprendizaje%20cooperativo%20en%20el%20aula.pdf>
- Korosidou, E. y Griva, E. (2014). CLIL Approach in Primary Education: Learning about Byzantine Art and Culture through a Foreign Language. *Studies in English Language Teaching*, 2(2), 240-257.
- Lasagabaster, D. (2012). Un estudio sobre el profesorado AICLE en el aula universitaria. *TRICLIL proceedings: Better CLIL: more opportunities in primary, secondary and higher education*. Recuperado de [https://ddd.uab.cat/pub/poncom/2012/93331/triclil\\_a2012p75.pdf](https://ddd.uab.cat/pub/poncom/2012/93331/triclil_a2012p75.pdf)
- Lasagabaster, D. y Sierra, J.M. (2009). Language attitude in CLIL and traditional EFL classes. *International CLIL Research Journal*, 1(2), 4-17. Recuperado de [http://www.laslab.org/wp-content/uploads/language\\_attitudes\\_in\\_clil\\_and\\_traditional\\_efl\\_classes.pdf](http://www.laslab.org/wp-content/uploads/language_attitudes_in_clil_and_traditional_efl_classes.pdf)
- Lasagabaster, D. y Zarobe, Y. (2010). *CLIL in Spain. Implementation, results and teacher training*. Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholar Publishing.
- López Aymes, G. (2013). Pensamiento crítico en el aula. *Docencia e investigación*, 22, 41-60. Recuperado de <https://ruidera.uclm.es/xmlui/bitstream/handle/10578/9053/Pensamiento%20crítico%20en%20el%20aula.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

- Lozano, D. J. (2009). Lectura y escritura interactiva en lengua inglesa. Aplicación de la PDI y la Web 2.0 en el aula AICLE. *DIM: Didáctica, Innovación y Multimedia*, 13, 1-7. Recuperado de <https://www.raco.cat/index.php/DIM/article/view/138931/189975>
- Madrid Manrique, M. y Madrid Fernández, D. (2014). *La formación inicial del profesorado para la educación bilingüe*. Granada: Editorial Universidad de Granada.
- Marenzi, I., Kupetz, R., Nejdly, W. y Zee, S. (2010). Supporting active learning in CLIL through collaborative search. En L. Xiangferg, M. Spaniol, L. Wang, Q. Li, W. Nejdly y W. Zhang (Eds.), *9<sup>th</sup> International Conference on Web-Based learning* (pp. 1-10). Berlin:Springel.
- Marsh, D. (2000). Using languages to learn and learning to use languages. Recuperado de [https://www.ecml.at/Portals/1/resources/Articles%20and%20publications%20on%20the%20ECML/CLIL\\_Marsch.pdf](https://www.ecml.at/Portals/1/resources/Articles%20and%20publications%20on%20the%20ECML/CLIL_Marsch.pdf)
- Marsh, D., Mehisto, P., Wolff, D., y Frigols, M. J. (2012). *European framework for CLIL teacher education*. European Centre for Modern Languages, Council of Europe Recuperado de [https://ebuah.uah.es/dspace/bitstream/handle/10017/14881/CLIL-Framework\\_Marsh.pdf?sequence=1](https://ebuah.uah.es/dspace/bitstream/handle/10017/14881/CLIL-Framework_Marsh.pdf?sequence=1)
- Martín Sánchez, M.A. (2009). Historia de la metodología de enseñanza de lenguas extranjeras. *Tejuelo. Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 5, 54-70. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2983568.pdf>
- Marzano, R. (2012). A comprehensive approach to vocabulary instruction. *Voices from the Middle*, 20(1), 31-35. Recuperado de [http://missionliteracy.comwww.missionliteracy.com/uploads/3/1/5/8/3158234/marzano\\_vm0201comp\\_vocab.pdf](http://missionliteracy.comwww.missionliteracy.com/uploads/3/1/5/8/3158234/marzano_vm0201comp_vocab.pdf)
- Masapanta Carrión, S. y Velázquez Iturbide, J.A. (2017). Primeros pasos para una mejora en el uso de la taxonomía de Bloom en la enseñanza de la informática. *Revista Iberoamericana de Informática Educativa*, 26, 1-12. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6231880>

- Massler, U. (2011). Assessment in CLIL learning. En S. Ioannou Georgiou y P. Pavlou (Eds.), *Guidelines for CLIL Implementation in Primary and Pre-primary Education* (pp. 114-137). Cyprus: Education and Culture. Recuperado de <http://archeia.moec.gov.cy/sd/452/guidelinesforclilimplementation1.pdf>
- Mehisto, P. (2012). Criteria for producing CLIL learning material. *Revista de investigación e innovación de la clase de idiomas*, 21, 15-33. Recuperado de <https://eric.ed.gov/?id=ed539729>
- Mehisto, P., Marsh, D. y Frigols, M. (2008). *Uncovering CLIL. Content and Language Integrated Learning in Bilingual and Multilingual Education*. Oxford: Macmillan.
- Molina Azorín, J.F. et al. (2012). Métodos híbridos de investigación y dirección de empresas: ventajas e implicaciones. *Cuadernos de economía y dirección de la empresa*, 15(2), 55-62. Recuperado de <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1138575812000035>
- Moran, W. (2015). Managing student behavior: individual and group contexts. En N. Weatherby-Fell (Ed.), *Learning to teach in the secondary school* (pp. 132-154). Australia: Cambridge University Press. Recuperado de <https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=J8zSCQAAQBAJ&oi=fnd&pg=PR11&dq=%22Learning+to+teach+in+the+secondary+school%22+Weatherby-Fell&ots=rrB0nnv9u4&sig=TxhcoWMhzUa8FpusNeAx9K-a-do#v=onepage&q=%22Learning%20to%20teach%20in%20the%20secondary%20school%22%20Weatherby-Fell&f=false>
- Nicolás Román, S. (2011). El teatro como recurso didáctico en la metodología CLIL: un enfoque competencial. *Revista de investigación e innovación en la clase de idiomas*, 20, 102-108. Recuperado de [https://ebuah.uah.es/dspace/bitstream/handle/10017/10111/teatro\\_nicolas\\_ENCUESTRO\\_2011.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://ebuah.uah.es/dspace/bitstream/handle/10017/10111/teatro_nicolas_ENCUESTRO_2011.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Novotná, J., Moussová, Z. y Hofmannová, M. (2001). Teacher training for CLIL – Competences of a CLIL teacher. En J. Novotná y M. Hejny (Eds.), *Proceedings SEMT 01* (pp. 122-126). Praha: Pedagogická fakulta.

- Ortega Martín, J.L. Hughes, S.P. y Madrid, D. (2018). *Influencia de la política educativa de centro en la enseñanza bilingüe en España*. Madrid: MECD-British Council, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Pehkonen, M. (2008). Teachers' evaluate turns in Finnish CLIL classrooms. A pro Gradu Thesis in English, University of Jyväskylä. Recuperado de [https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/18442/1/URN\\_NBN\\_fi\\_jyu-200804011310.pdf](https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/18442/1/URN_NBN_fi_jyu-200804011310.pdf)
- Pizzini, E., Abell, S. y Shepardson, D. (1988). Rethinking Thinking in the Science Classroom. *The Science Teacher*, 55, 22-25. Recuperado de <http://plato.acadiau.ca/courses/educ/GMacKinnon/Educ4143/graphics/Rethinking%20thinking.pdf>
- Pladevall-Ballester, E. (2018). A longitudinal study of primary school EFL learning motivation in CLIL and non-CLIL settings. *Language Teaching Research*, 23, 765-786. Recuperado de <https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/1362168818765877>
- Roldán Ruiz, J.C. (2012). La inmersión del inglés en la Educación en España y en el Marco Europeo Común de Referencia para las lenguas. SILVERO MIRAMÓN, S. (Dir.) Trabajo Fin de Grado, Universidad Internacional de La Rioja. Recuperado de <https://reunir.unir.net/handle/123456789/1010>
- Sánchez Torres, J. (2014). *Estudio de optimización del auxiliar de conversación en el programa de enseñanza bilingüe (PEB) de la consejería de educación, cultura y deporte de Cantabria*. Santander: Ediciones Consejería de Educación Gobierno de Cantabria.
- San Isidro Angelo, X. (2009). CLIL, un nuevo horizonte en la formación del profesorado. *Latin American Journal of Content & Language Integrated Learning*, 2(1), 51-54. Recuperado de <https://laclil.unisabana.edu.co/index.php/LACLIL/article/view/2614/2750>
- Straková, Z. (2015). 5CLIL at lower secondary level. En S. Pokrivcáková et al. (Eds.), *CLIL in foreign language education: e-textbook for foreign language teachers* (pp. 60-76). Nitra: Constantine the Philosopher University.

Ting, T. (2011). CLIL... not only immersion but also more than the sum of its parts. *ELT Journal Advance Access*, 65(3), 314-317.

Várkúit, A. (2010). Linguistic benefits of the CLIL approach. *International CLIL Research Journal*, 1(3), 67-79. Recuperado de <http://www.icrj.eu/13-746>

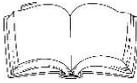
## ANEXOS

### Anexo I. Instrumento de investigación. Cuestionario a los alumnos.

¿Con qué frecuencia realizas las siguientes actividades en las clases de <i>SCIENCE</i> ?			
Rodea la opción correcta.			
Ejemplo.	Muchas veces	Algunas veces	Pocas veces
Lees textos del libro.	Muchas veces	Algunas veces	Pocas veces
Escribes las respuestas de los ejercicios en el cuaderno.	Muchas veces	Algunas veces	Pocas veces
Completas fotocopias.	Muchas veces	Algunas veces	Pocas veces
Copias la teoría que está escrita en la pizarra.	Muchas veces	Algunas veces	Pocas veces
Escuchas vídeos de internet.	Muchas veces	Algunas veces	Pocas veces
Presentas oralmente trabajos (mural) o proyectos.	Muchas veces	Algunas veces	Pocas veces
Los ejercicios se corrigen oralmente.	Muchas veces	Algunas veces	Pocas veces
Das tu opinión de forma oral.	Muchas veces	Algunas veces	Pocas veces
Se hacen debates.	Muchas veces	Algunas veces	Pocas veces
Después de ver vídeos, se comenta con los compañeros.	Muchas veces	Algunas veces	Pocas veces
Los ejercicios los puedes comentar con tus compañeros.	Muchas veces	Algunas veces	Pocas veces
Haces experimentos.	Muchas veces	Algunas veces	Pocas veces

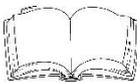
¿Cuál de las siguientes destrezas te resulta más **difícil**?

Rodea una de las cuatro opciones.

Ejemplo.	Ejemplo.	<u>Ejemplo.</u>	Ejemplo.
Reading.	Writing.	Listening.	Speaking.
			

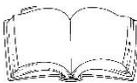
¿Cuál de las siguientes destrezas te resulta más **fácil**?

Rodea una de las cuatro opciones.

Ejemplo.	Ejemplo.	<u>Ejemplo.</u>	Ejemplo.
Reading.	Writing.	Listening.	Speaking.
			

¿Piensas que gracias a las clases de **SCIENCE** has mejorado algunas de las siguientes destrezas?

Rodea una de las cuatro opciones.

Ejemplo.	Ejemplo.	<u>Ejemplo.</u>	Ejemplo.
Reading.	Writing.	Listening.	Speaking.
			

## Anexo II. Instrumento de investigación. Entrevista a los profesores.

Fecha:

Nombre del investigador: Claudia Alonso Monar.

Curso que imparte el profesor entrevistado:

Área:

Idioma:

### Preguntas:

1. ¿Podría calificar el nivel de la lengua extranjera en la que imparte las clases AICLE? A1/A2/B1/B2/C1/C2
2. ¿Considera que la metodología AICLE beneficia a los alumnos desde un punto de vista lingüístico? ¿Y desde el contenido? ¿Por qué?
3. ¿Qué destrezas son las que más predominan en el aula?
4. ¿Qué tareas o prácticas propone para trabajar dichas destrezas mencionadas?
5. ¿Qué destrezas son las que menos predominan en el aula?
6. ¿Qué tareas o prácticas propone para trabajar dichas destrezas mencionadas?
7. ¿Cree que hay alguna destreza que los alumnos han mejorado gracias al enfoque AICLE? Si es así ¿cuáles?

### Anexo III. Documento compartido (sesión 1, actividad 2).

<https://drive.google.com/open?id=1wu0j-9KkoKaAO08CAD48ZMbmnti2oh5>



Link 1: <https://www.youtube.com/watch?v=1GxOwgGC2zo>

Link 2: <https://www.chp.gov.hk/en/static/90017.html>

Link 3: <https://www.safefood.eu/Healthy-Eating/The-Food-Pyramid-and-The-Eatwell-Guide/The-Food-Pyramid.aspx>

Link 4: <https://www.youtube.com/watch?v=Q413VcgOlyU>

Anexo IV. Ejemplo de poster en Canva (sesión 1, actividad 2).



# FOOD PYRAMID

## Fats and sweets

- A very small amount of them.
- High number of calories.



## Proteins

- Some of them (every day).

## Dairy

- Eat these foods from 1 to 3 times a day.



## Fruits and vegetables

- Important → 5 times a day.
- Vitamins and minerals.

## Carbohydrates

- Eat them daily.



## Anexo V. Actividad de comprensión oral, Edpuzzle (sesión 1, actividad 3).

edpuzzle

THE FOOD PYRAMID | Educational Video for Kids.  
Claudia Alonso Monar



00:00 04:03

What is the first group of the food pyramid?

It contains a high number of...

- Calories
- Vitamins

What are the type of food included in the protein group?

If you don't like fish, you should only eat meat.

- True
- False
- Doesn't say

Give some examples of dairy food

How many times a day should we eat fruits and vegetables?

- 3 times a day.
- 5 times a day.
- Doesn't say

What is the food group that is found at the base of the pyramid?

We should eat carbohydrates daily

- True
- False
- Doesn't say

Anexo VI. Texto y preguntas, *reading* (sesión 2, actividad 1).

## THE FOOD PYRAMID



Healthy foods are fundamental for our existence because they help us grow, be strong and healthy. In order to eat healthily, it is important to take into account the variety and quantities of the food we eat.

The food pyramid is a chart to show the different groups of foods that have all the nutrients that keep our body healthy and make you grow.

The food that make up the widest part of the pyramid's base – breads, cereals, rice and pasta- should be the biggest part of your diet, followed by several servings of fresh fruits and vegetables every day. And as you 'climb' up the pyramid, you get to dairy products (milk, cheese, yogurt) and meat, fish, beans, nuts and eggs. Finally, fats, oils and sweets are at the top of the pyramid. It means that you should eat very little of these foods.

Remember that it's very important to eat these good foods and also exercise regularly. Also, one of the most important meals of the day is breakfast. If you eat a healthy breakfast before leaving for school, you're sure to pay more attention at school and stay healthier than those kids who might not have breakfast.

1. What aspects should be considered to eat healthily?

---

---

2. What is the food pyramid?

---

---

3. What can we find in the base of the pyramid?

---

---

4. How many times should we eat fruits and vegetables?

a) Every day      b) Every week.      c) Every month.

5. Do you usually eat fruits and vegetables? Which are your favorite ones?

---

---

6. Why are fats, oils and sweets at the top of the pyramid?

---

---

7. What should people do apart from eating healthily?

---

---

8. Do you practice sports? What are they? How many times a week?

---

---

If not, would you like to take up one? Which one?

---

---

9. Having breakfast is one of the most important meals.

a) Doesn't say.      b) True.      c) False.

10. What do you usually have for breakfast?

---

---

Anexo VII. Ejemplo del supermercado para *role playing* (sesión 2, actividad 2).



**Anexo VIII. Documento compartido con postres típicos de países de habla inglesa (sesión 3, actividad 1).**

[https://drive.google.com/open?id=1\\_nNMtdEGIz2RLuVJ3xWoGPm6IN-AZ4SL](https://drive.google.com/open?id=1_nNMtdEGIz2RLuVJ3xWoGPm6IN-AZ4SL)

## *Cook for a day!*

### Group A

- Apple pie: [https://www.youtube.com/watch?v=5LI0Qs\\_BdZY](https://www.youtube.com/watch?v=5LI0Qs_BdZY)
- Red velvet cake: <https://www.youtube.com/watch?v=gA9ZjcueUZs>
- Banana caramel trifle: <https://www.youtube.com/watch?v=sRM-1VcesEY>
- Lamingtons: [https://www.youtube.com/watch?v=Bwt\\_OjzSDU8](https://www.youtube.com/watch?v=Bwt_OjzSDU8)

### Group B

- Brownie: <https://www.youtube.com/watch?v=VvJm4pQZ04s>
- S'more: <https://www.youtube.com/watch?v=P1YWbDcyjvo>
- Carrot cake: <https://www.youtube.com/watch?v=asjZ7iTrGKA>
- Chocolate crackles: <https://www.youtube.com/watch?v=fxanDRrUxtA>

### Group C

- Lemon merengue pie: <https://www.youtube.com/watch?v=gd-Ruxza-8A>
- Banana Split: <https://www.youtube.com/watch?v=VzDblwgXiSM>
- Jam Roly Poly: <https://www.youtube.com/watch?v=5ZYWVQ8imVA>
- Anzac Biscuits: <https://www.youtube.com/watch?v=dVolu9uHYq0>

**Anexo IX. Documento compartido: alimentos constructores, energéticos y reguladores (sesión 5, actividad 1).**

[https://drive.google.com/open?id=1\\_YVnXulzEEqiVOdEhYYglV6fqrcahrw](https://drive.google.com/open?id=1_YVnXulzEEqiVOdEhYYglV6fqrcahrw)

**Protective food**

<https://www.youtube.com/watch?v=4gJ8g8r3epc>

<https://www.youtube.com/watch?v=UHca019Easw&t=7s> (01:42 – 02:04 min).

**Energy food**

[https://www.youtube.com/watch?v=pS3\\_-bgR79Q](https://www.youtube.com/watch?v=pS3_-bgR79Q)

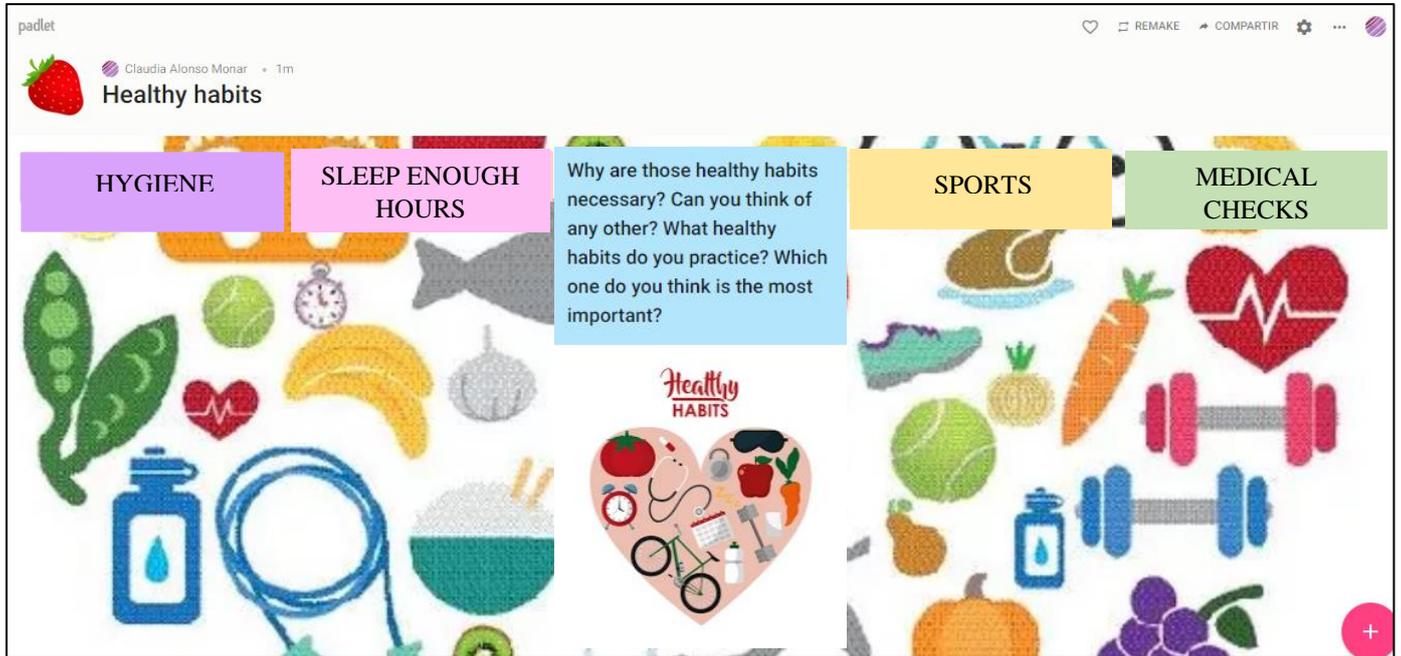
<https://www.youtube.com/watch?v=UHca019Easw&t=7s> (0:50 – 01:20 min).

**Body building food**

<https://www.youtube.com/watch?v=RVj9BxILiOY>

<https://www.youtube.com/watch?v=UHca019Easw&t=7s> (01:20 – 01:42 min).

**Anexo X. Padlet, hábitos saludables (sesión 5, actividad 3).**



## Anexo XI. Webquest (sesión 6).

<https://sites.google.com/view/healthy-habits-science/p%C3%A1gina-principal>



1. INTRODUCTION
2. TASK
3. PROCESS
4. EVALUATION
5. CONCLUSION

### 1. INTRODUCTION

Paul is your new best friend. He used to go to dance classes three times a week and he had a balanced diet. Also, he always tried to sleep eight hours each night and he felt good about himself. However, since he moved to the city with his parents, he has no longer followed any healthy habit. For this reason, you are going to pretend you are a doctor in order to give Paul some piece of advice regarding healthy habits. But wait! You have no idea of the different consequences of each different healthy habit. Don't worry! You and your classmates are about to find the answer.



### 2. TASK

You will learn about the different healthy habits. You will understand why they are important and what could happen to someone's body in case they don't take healthy habits into consideration.



### 3. PROCESS

- **Step 1:** As there are many healthy habits, you are going to be a doctor who is expert in just one. The rest of the classmates will be doctors who deal with others. Make your own decision!  
The different options are: balanced diet, physical exercise, sleeping enough hours, hygiene and feeling good about myself.  
However, as there are 18 students in class, it will be possible that some of you work on the same topic.
- **Step 2:** According to your choice, click on the following links to read and listen to information related to your topic. Feel free to take notes in case you need it.

-Balanced diet:

<https://www.dir.cat/blog/en/risks-consequences-of-poor-diet/>

<https://www.healthymealstoyourdoor.com.au/what-happens-if-you-dont-eat-a-healthy-balanced-diet-what-are-the-risks/>

<https://www.youtube.com/watch?v=CPo46Lgcc5s>

<https://innovativehealthandwellness.net/5-reasons-why-it-is-important-to-have-a-balanced->

-Physical exercise:

<https://medlineplus.gov/healthrisksofaninactivelifestyle.html>

<https://www.muhealth.org/conditions-treatments/pediatrics/adolescent-medicine/benefits-of-sports>

<https://www.livestrong.com/article/377725-what-happens-to-your-body-when-you-dont-exercise/>

<https://www.youtube.com/watch?v=FLMlaRxvIzg>

-Sleeping enough hours:

<https://www.youtube.com/watch?v=dqONk48I5vY>

<https://www.healthline.com/nutrition/10-reasons-why-good-sleep-is-important>

<https://www.healthline.com/health/healthy-sleep/what-happens-to-your-body-when-you-lose-sleep#sickness>

<https://www.everydayhealth.com/conditions/what-happens-when-you-dont-sleep-days/>

-Hygiene:

<https://wellnessgaps.com/effects-of-poor-personal-hygiene/>

<https://www.youtube.com/watch?v=neUTmGOLJys>

<https://www.bustle.com/p/7-weird-things-that-happen-to-your-body-if-you-dont-shower-for-2-days-3908639>

<https://www.leaf.tv/5049798/the-benefits-of-personal-hygiene/>

-Feeling good about myself:

<https://zenhabits.net/self-unhappiness/>

<https://www.youtube.com/watch?v=BZPYPhUuVPc>

<https://www.positivityblog.com/7-habits/>

- **Step 3:** You have to design a presentation (PowerPoint, Prezi...) in which you mention the healthy habit you are dealing with, the importance of it to your body and the consequences of not follow it.
- **Step 4:** You have to present your project!

#### 4. EVALUATION

The oral presentation will be assessed with the following rubric:




## *Oral presentation!*

**Student: ...**



	Excellent	Very good	Needs improvement
<b>Content</b>	The speech was completely about the topic plus many examples made the topic more interesting.	The speech was completely about the topic.	The topic was good. However, improvement could be possible.
<b>Language</b>	The speech was excellent and free of grammar and vocabulary mistakes. Variety of vocabulary.	The speech was quite error free in terms of language and coherence. Lacked of variety of vocabulary.	The language was OK but many grammatical and idiomatic mistakes.
<b>Presentation skills</b>	The speech was very well delivered in terms of presentation skills.	The speech was well delivered in terms of presentation skills.	Speech showed poor presentation skills.
<b>Body language</b>	Student body language was well presented. The student made use of their eye contact, posture and gestures.	Students made great use of their body language and facial expressions.	Body language was presented in the speech but not good enough.

#### 5. CONCLUSION

Congratulations! You have finished this quest and hopefully you have learnt a lot about healthy habits in English. You have successfully completed your role as doctor giving a piece of advice about the importance of healthy habits and the consequences of not having them in your daily life.

**Anexo XII. Rúbricas de evaluación.**

Profesor -alumno:

- Comprensión oral:

LISTENING	Excellent	Very good	Good	Needs improving
Is able to comprehend the main ideas of an oral text about the food pyramid				
Is able to answer different type of questions correctly (e.g. multiple choice).				
Is able to focus on the listening.				

- Comprensión escrita:

READING	Excellent	Very good	Good	Needs improving
Is able to comprehend the main ideas of a written text about the food pyramid.				
Is able to connect information from the text with themselves.				
Is able to answers questions correctly.				
Is able to focus on the reading.				

- Producción oral:



## Oral presentation!

Student: ...





	Excellent	Very good	Needs improvement
<b>Content</b>	The speech was completely about the topic plus many examples made the topic more interesting.	The speech was completely about the topic.	The topic was good. However, improvement could be possible.
<b>Language</b>	The speech was excellent and free of grammar and vocabulary mistakes. Variety of vocabulary.	The speech was quite error free in terms of language and coherence. Lacked of variety of vocabulary.	The language was OK but many grammatical and idiomatic mistakes.
<b>Presentation skills</b>	The speech was very well delivered in terms of presentation skills.	The speech was well delivered in terms of presentation skills.	Speech showed poor presentation skills.
<b>Body language</b>	Student body language was well presented. The student made use of their eye contact, posture and gestures.	Students made great use of their body language and facial expressions.	Body language was presented in the speech but not good enough.

- Producción escrita:

WRITING	Excellent	Very good	Good	Needs improving
Is able to put together information into a coherent paragraph.				
Is able to convey, through a writing, his or her opinion about first aids.				
Pays attention to orthography, grammar and punctuation marks.				
Is able to focus on the writing task.				

Alumno-alumno:



## Oral presentation!

Student: ...



	Excellent	Very good	Needs improvement
Content	The speech was completely about the topic plus many examples made the topic more interesting.	The speech was completely about the topic.	The topic was good. However, improvement could be possible.
Language	The speech was excellent and free of grammar and vocabulary mistakes. Variety of vocabulary.	The speech was quite error free in terms of language and coherence. Lacked of variety of vocabulary.	The language was OK but many grammatical and idiomatic mistakes.
Presentation skills	The speech was very well delivered in terms of presentation skills.	The speech was well delivered in terms of presentation skills.	Speech showed poor presentation skills.
Body language	Student body language was well presented. The student made use of their eye contact, posture and gestures.	Students made great use of their body language and facial expressions.	Body language was presented in the speech but not good enough.

Autoevaluación alumno:

*Self-assessment*

	I have finished the activities proposed for the unit.				
	I liked the activities proposed for the unit.				
	I was comfortable working in groups.				
	I participated in group exercises.				
	I fully participated in class discussions.				
	I controlled myself and followed class rules.				
	I have understood the content of this unit.				
	I have learnt something new.				
	Comments:				






### Anexo XIII. Atención a la diversidad.

Ejemplo de actividad de ampliación:



*Investigation!*

1. Take your laptop. What is a vegetarian person?  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
2. Imagine that you are the boss of a restaurant. You are in charge of designing the menu taking into account vegetarian people so that they also come to your restaurant.



Ejemplo de actividad de refuerzo:

Write the names of the different groups of the food pyramid. Then, cut the different food from the box and stick it in the correct place.

