



Facultad de
Educación

GRADO DE MAESTRO EN EDUCACIÓN
PRIMARIA

2016 -2017

CLIL EN EDUCACIÓN PRIMARIA:
Propuesta para 2º de Primaria en el área de
Ciencias Sociales

CLIL IN PRIMARY EDUCATION:
A proposal for Primary Second Year in Social
Sciences

Autor: Andrea Novo Gabiola

Director: Javier Barbero Andrés

26 de septiembre de 2016

VºBº DIRECTOR

VºBº AUTOR

Resumen

La enseñanza y adquisición de lenguas extranjeras se ha convertido en uno de los focos principales en el ámbito educativo como consecuencia de su relevancia en la sociedad actual. El presente Trabajo de Fin de Grado (TFG) tiene como propósito el estudio de la metodología CLIL y sus rasgos fundamentales. Asimismo, se realizará un análisis de la trayectoria del enfoque y su situación actual en Educación Primaria. Finalmente, se expondrá una propuesta didáctica para esta etapa fundamentada en CLIL.

Palabras clave: CLIL, AICLE, educación bilingüe, lenguaje, contenido, metodología, aprendizaje.

Abstract

Due to its relevance in today's society, the acquisition and teaching of foreign languages have become one of the essential focus in Education. This final degree project aims to reflect a study of CLIL methodology and its main characteristics. Furthermore, this document will analyse the trajectory of the approach and its current status in Primary Education. Finally, the designing of a CLIL teaching unit will be explained in order to be carried out at this elementary level.

Key words: CLIL, AICLE, bilingual education, language, content, methodology, learning.

“CLIL was a catalyst for change because it provided teachers with considerable opportunities for re-thinking educational practice and reaching out for an upgrading of performance”

(Marsh & Frigols, 2007)

ÍNDICE

Justificación.....	3
Introducción.....	4
1. CLIL.....	5
1.1 Orígenes de CLIL	
1.2 Definición	
1.3 Marco teórico	
1.3.1 Conceptos clave	
1.3.2 Elementos clave	
1.3.2.1 Metodología	
1.3.2.2 Práctica	
2. CLIL en Educación Primaria.....	16
2.1 MCERL	
2.2 CLIL en España	
2.3 CLIL en Cantabria	
3. CLIL en el área de Ciencias Sociales.....	21
3.1 Marco Legislativo	
3.2 Planificación de la Unidad Didáctica	
3.3 Propuesta didáctica	
4. Conclusiones.....	29
Bibliografía	31
Anexos	35

Justificación

En una sociedad en cambio constante y con demandas cada vez más exigentes, la Educación se erige como la vía fundamental para la adaptación y formación de los individuos. El mundo interconectado en el que nos encontramos, requiere sentar unas bases comunes que faciliten la comunicación y relación entre los sujetos que lo componen. De este modo, la Educación desempeña un papel fundamental puesto que capacita a las personas para formar parte de la comunidad global e interaccionar satisfactoriamente en ella. Como consecuencia de lo expuesto, el aprendizaje y enseñanza de lenguas extranjeras se ha convertido en uno de los focos principales.

Sin embargo, la consecución de estos propósitos implica un compromiso generalizado en el ámbito educativo y el desarrollo de nuevos enfoques y propuestas que nos encaminen hacia una formación adaptada al periodo en el que nos encontramos.

Por todo ello, la línea de trabajo elegida para la elaboración de este Trabajo de Fin de Grado (TFG) se basa en el análisis del enfoque CLIL, una práctica docente para la enseñanza de contenido y lengua extranjera de manera simultánea. Desde mi punto de vista y de acuerdo a los estudios cursados, considero que esta elección refleja con exactitud dos de los focos más importantes en la Educación actual: por un lado, la enseñanza de contenidos, habilidades y destrezas, y por el otro, la capacitación lingüística del individuo para formar parte del mundo globalizado.

En mi opinión, es fundamental que el docente esté predispuesto y abierto a las demandas que emergen, de manera que las enseñanzas y metodologías se adecuen a las mismas. Así, mediante la realización de este TFG pretendo plasmar la importancia de la adquisición de lenguas extranjeras y su introducción en las aulas de Educación Primaria a través del enfoque CLIL.

Introducción

La globalización es, a día de hoy, uno de los factores determinantes en la confección y estructuración de la sociedad. Como consecuencia de su impacto a escala mundial, los distintos ámbitos que lo conforman se ven influenciados y dirigidos hacia la satisfacción de las nuevas demandas requeridas. De esta manera, asistimos a la creación de una nueva organización social en un mundo cada vez más interconectado e interdependiente (Marsh, 2006).

Las implicaciones que ello conlleva son numerosas, así como las necesidades que nacen fruto de este proceso. En lo que concierne al lenguaje, tal y como refleja Marsh (2006), se evidencia la importancia de establecer un medio lingüístico compartido (*shared linguistic medium*) que permita la comunicación entre los distintos miembros de esta organización global. Así, el inglés se sitúa como idioma referencia y adquiere una relevancia que lo convierte en una herramienta fundamental para cualquier individuo.

Ante esta nueva realidad lingüística, el rol de la Educación se erige como esencial. Con el propósito de fomentar el aprendizaje de la lengua inglesa, las instituciones educativas afrontan uno de los mayores retos en lo que a la enseñanza del lenguaje se refiere: establecer satisfactoriamente el inglés como medio de instrucción e integrarlo en el curriculum (Marsh, 2006). Si bien es cierto que ha sido una medida llevada a cabo con anterioridad, las dificultades que han aflorado en torno a la misma manifiestan la necesidad de abogar definitivamente por una metodología adecuada como clave para encaminarnos hacia el éxito.

Por todo lo expuesto, CLIL (Content and Language Integrated Learning) se propone como el enfoque idóneo para lograr el propósito deseado y focalizar la enseñanza y aprendizaje del inglés tanto en el contenido académico como en la propia lengua, satisfaciendo así las demandas del “mundo integrado” en el que nos encontramos.

“The reality of life in a mixed global society is having an impact on how we teach and what we teach- and this concerns language education, as much as any other form of subject learning”

(Mehisto, Marsh & Frigols, 2008)

1. CLIL

1.1 Orígenes

El término CLIL (Content and Language Integrated Learning) nace en Europa en 1994. Como consecuencia de la globalización y de las demandas lingüísticas del momento, se produce un creciente interés en la adquisición de idiomas y en las metodologías más efectivas, dando así lugar a su aparición. Sin embargo, y a pesar de tratarse de un término reciente, CLIL abarca diferentes enfoques educativos en los que la atención está dirigida tanto a la adquisición del contenido como de la lengua de instrucción (Marsh, 2006).

Los programas de inmersión forman parte de ese abanico de metodologías que se desarrollaron en las décadas previas. En 1965, tiene lugar en Quebec (Canadá) una de las experiencias más reseñables: El *programa de inmersión total temprana* de St. Lambert (Lambert, Tucker, 1972), mediante el cual se pretendía cubrir las necesidades del colectivo anglosajón residente en la zona francófona. Ante la situación social y política del momento, un grupo de familias manifestó la importancia de adoptar medidas que erradicasen las deficiencias que sus hijos presentaban con el francés y la situación de desventaja en la que se encontraban. Para ello, solicitaron la ayuda de los expertos Wallace Lambert y Wilder Penfield, quienes desarrollaron un programa de inmersión mediante el cual este colectivo tuviese la oportunidad de estudiar los contenidos académicos en su segunda lengua desde los primeros años de escolaridad (Gennese, Lambert, Holobow, 1972). En primer lugar, los esfuerzos se centraron en el desarrollo de las competencias que permitiesen la comunicación básica para, posteriormente, ampliar el foco de atención al conjunto de las habilidades. Del mismo modo, a medida que los estudiantes avanzaban en la escuela, algunas asignaturas comenzaban a ser impartidas en inglés (Mehisto, Marsh, Frigols, 2008). Los resultados obtenidos evidenciaron el éxito del programa (véase Gennese, Lambert, Holobow, 1972:28-31) y supuso el punto de partida para la posterior expansión de este tipo de experiencias tanto en el país como en el resto del mundo.

Sin embargo, y a pesar del éxito de estos enfoques descritos, algunos autores han manifestado las deficiencias que presentan los programas de inmersión. En

esta línea, Muñoz (2007) señala que, a pesar de que el individuo presenta una comprensión muy elevada, sus producciones no son correctas ni adecuadas en muchas de las diferentes situaciones que se presentan. Centrándonos en el enfoque canadiense, la explicación podría encontrarse en la importancia que el profesorado otorga a la comunicación por encima del resto de ámbitos, de manera que el individuo centra su atención en el significado y no en la corrección de los errores (Muñoz, 2007).

Asimismo, la educación bilingüe adquiere una nueva dimensión y amplía sus horizontes. Si bien hasta el momento el aprendizaje de segundas lenguas se consideraba un privilegio restringido a los grupos más elitistas, es a partir de 1970 cuando dicha educación se convierte en una realidad más cercana y accesible para todos los sectores de la población. De este modo, comienza a desarrollarse ampliamente una concepción fundamental y necesaria: la enseñanza-aprendizaje simultánea de lengua y contenido (Mehisto, Marsh, Frigols, 2008).

Con todo lo expuesto inicialmente y esta idea en el horizonte, CLIL comienza a adquirir relevancia y erigirse como alternativa a los modelos existentes. A diferencia de los enfoques previamente descritos, el término CLIL (1994) involucra una *fusión* que integra la enseñanza de la lengua y del contenido, otorgando así una autenticidad al aprendizaje sin precedentes (Frigols, Marsh, 2007). En palabras de Coyle (2006), CLIL se diferencia de los programas de inmersión por su flexibilidad y adaptabilidad, además de alejarse de la concepción tradicional de programa bilingüe. Asimismo, Lasagabaster y Sierra (2010) señalan que, a pesar de las similitudes existentes entre la inmersión y CLIL, es erróneo establecer analogías entre ambos y hacerlo tendría un impacto negativo en cuanto a la comprensión de la esencia de CLIL.

Por todo ello, hablar de este enfoque es hacer referencia a un término innovador e integrador que nace para dar respuesta a las demandas y necesidades del momento, ofreciendo la oportunidad de adquirir y aprender segundas lenguas de una manera significativa sin reparar en el contexto socio-económico del colectivo (Marsh, Langé, 2000).

1.2 Definición

Desde su adopción en 1994, han sido numerosas las definiciones propuestas en torno al concepto de CLIL. La complejidad del término y lo que el mismo involucra, ha conllevado la necesidad de consensuar una definición que sintetizase la esencia del concepto. La aportación realizada por Marsh y Langé (2000) resultó fundamental en su desarrollo, siendo la base a partir de la cual se elaboró la definición actual (Wolff, 2012). De acuerdo a lo establecido por el Marco Europeo, CLIL se describe como:

“A dual-focused educational approach in which an additional language is used for the learning and teaching of content and language with the objective of promoting both content and language mastery to predefined levels”

(Marsh et al., 2010)

1.3 Marco teórico de CLIL

1.3.1 Conceptos Clave

A raíz de lo expuesto, CLIL se caracteriza por ser un enfoque que dirige su actuación a la enseñanza de la lengua y contenido. Este doble foco de actuación (*dual-focus*) supone el aprendizaje simultáneo de ambos componentes e implica que los objetivos referidos al contenido se respalden en las propias metas del lenguaje: el individuo, en su deseo por entender y manejar el contenido, encuentra la motivación para el aprendizaje de la lengua. En palabras de Mehisto, Marsh y Frigols (2008) “content goals are supported by language goals”. De este modo, CLIL se evidencia como un término cuya esencia radica en la *integración*.

Asimismo, destaca la presencia fundamental de un tercer componente: las habilidades para el aprendizaje (*learning skills*). El desarrollo de las mismas se erige como una tarea imprescindible en la práctica del enfoque, ya que capacitan al individuo para la construcción de su propio aprendizaje. El propósito CLIL pretende inculcar en el alumno las capacidades necesarias para llevar a cabo un aprendizaje de la manera más eficiente posible (Meyer, 2010).

Los autores Mehisto, Marsh y Frigols (2008) elaboraron, a partir de los tres elementos objetivo (contenido, lengua y habilidades para el aprendizaje), el Modelo del Triángulo (*Figura 1*) mediante el cual se plasmaba la relación existente entre los tres conceptos.

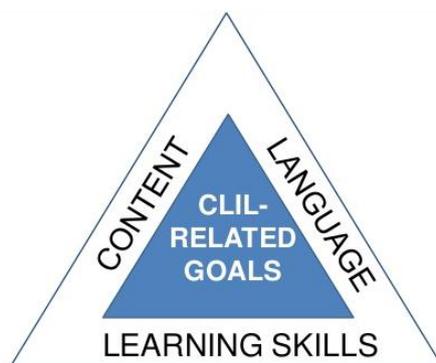


Figura 1 The Triangle Model (Mehisto, Marsh y Frigols, 2008:12)

Otra de las particularidades que constituye CLIL es la referente a la amplitud del concepto. Si bien se ha recalcado que la práctica de este enfoque se vino desarrollando previamente a la adopción del término (véase Mehisto, Marsh, Frigols, 2008:9), cabe destacar que la razón de ello radica en que CLIL se considera un término *paraguas* (*umbrella term*) como consecuencia de los numerosos enfoques educativos que, en sí mismo, involucra. De este modo, los programas de inmersión, la educación bilingüe o la educación multilingüe, entre otros, tienen su hueco y relevancia dentro de la metodología.

En este punto, y en función de lo señalado, cabe preguntarse qué implicaciones tiene lo expuesto y cuál es la razón que sitúa a CLIL por encima de las distintas metodologías. La respuesta se encuentra en su *flexibilidad*: la importancia de CLIL radica en que sintetiza un amplio conjunto de enfoques y ofrece una manera flexible de transmitir los conocimientos que todos ellos aportan.

Con el propósito de plasmar esta idea, los autores Mehisto, Marsh y Frigols (2008), elaboraron un diagrama (*Figura 2*) en el retrataron todas las *caras* de la metodología fruto de este rasgo innovador. El resultado es un enfoque cuya flexibilidad permite adaptar la práctica a las necesidades del contexto y a los propósitos deseados, ofreciendo una amplia variedad de opciones para su desarrollo.

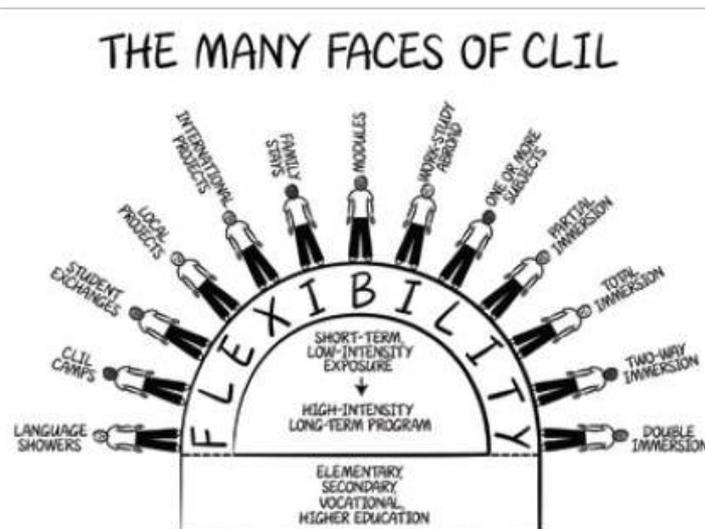


Figura 2 The many faces of CLIL (Mehisto, Marsh y Frigols, 2008)

En lo referente al contenido, es necesario analizar dos aspectos para comprender realmente cómo enfoca la metodología su enseñanza. Por un lado, cabe destacar el contenido del aprendizaje, es decir, *qué* se enseña. En CLIL el contenido depende del contexto en el que tenga lugar el aprendizaje. Esto implica que, en función de las características del entorno y sus integrantes, se abogue por una u otra planificación. De este modo, las opciones son variadas e ilimitadas, pudiendo abarcar desde la adopción del currículum nacional hasta el desarrollo de un proyecto propio. En otras palabras, “CLIL offers opportunities both within and beyond the regular curriculum to initiate and enrich learning, skill acquisition and development” (Coyle, Marsh, Hood, 2010:27-28).

El segundo aspecto es el que concierne al aprendizaje del contenido, es decir, *cómo* se enseña. El propósito de la metodología es conseguir que el individuo participe activamente en la construcción de su propio conocimiento a partir de la interacción con el entorno. Por ello, es fundamental potenciar el desarrollo cognitivo del alumno, atendiendo tanto a las habilidades metacognitivas como aquellas *para la vida*, de manera que estén preparados para aplicar lo aprendido en el mundo real (Coyle, Marsh, Hood, 2010).

Asimismo, y de acuerdo a lo descrito, se manifiesta que el aprendizaje presenta un conjunto de procesos y dimensiones. A partir de esta premisa, Bloom (1956) elaboró una Taxonomía mediante la cual propuso una clasificación de los

objetivos del proceso educativo. En ella, se incluían tres dimensiones diferentes: cognitiva, afectiva y psicomotora. Centrándonos en el ámbito cognitivo, éste incluía el desarrollo de seis actitudes y destrezas de pensamiento, subdivididas de acuerdo al grado de complejidad que implicaba su adquisición. En su opinión, era necesario que todos los estudiantes desarrollasen las destrezas descritas, tanto las de nivel más bajo como las más elevadas (Mehisto, Marsh, Frigols, 2008:154).

Siguiendo esta línea, Anderson y Krathwohl (Krathwohl, 2002) publicaron, posteriormente, una actualización de la Taxonomía de Bloom, incluyendo algunas modificaciones de acuerdo a las demandas del momento (Figura 3).

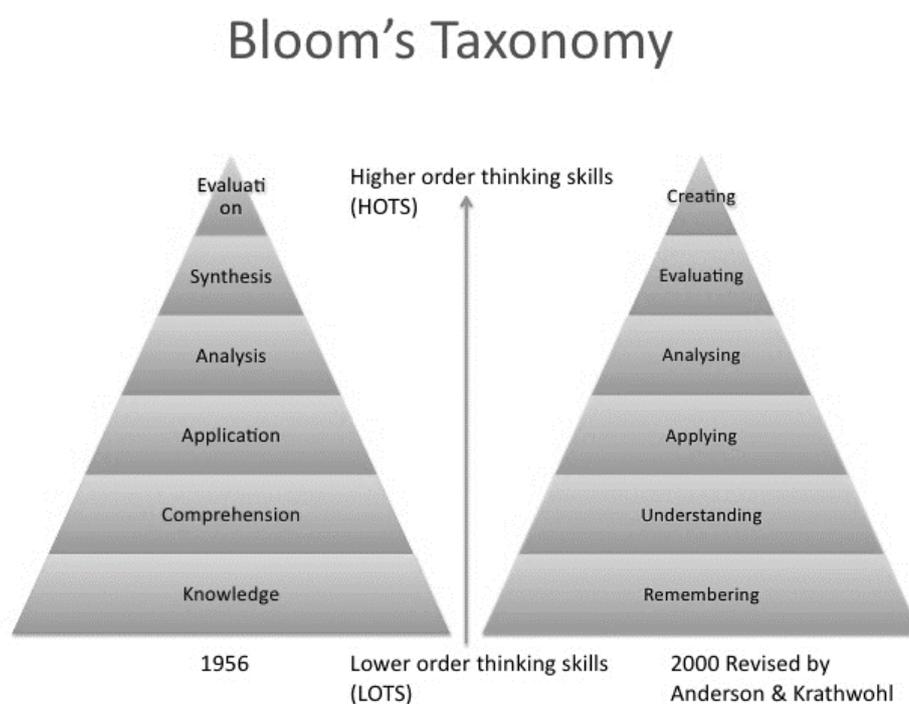


Figura 3 Bloom's Taxonomy

Fuente: <http://www.slideshare.net/rosamaria.felip/blooms-taxonomy-amp-planning-cognition-in-clil>

De este modo, se observa cómo el fomento del pensamiento crítico (critical thinking) es uno de los aspectos fundamentales en CLIL: la metodología pretende que el alumno sea capaz de observar la realidad de su aprendizaje, razonando y analizando de una manera activa, yendo más allá de la mera adquisición/memorización de los contenidos.

Por otro lado, la incorporación de la metodología CLIL supone también la re-conceptualización del uso de la lengua y su rol en el proceso de enseñanza. En el aprendizaje de una segunda lengua, destaca la presencia de un conjunto de principios psicolingüísticos que modulan el proceso (Muñoz, 2007): la exposición al input, el procesamiento del significado, el procesamiento de la forma y la producción. En síntesis, la idea base radica en que el individuo, en estado de “alerta”, recibe un input auténtico y variado, procesándolo a través de las funciones que desempeñan la memoria a corto y largo plazo. La producción de output, se erige como un elemento clave en la enseñanza de segundas lenguas, puesto que una metodología basada exclusivamente en la comprensión (significado) presenta grandes carencias en cuanto a la capacidad de producción (forma) del individuo (Swain, 1995), como se pudo comprobar en la experiencia del programa de inmersión llevado a cabo en Canadá.

Por ello, en CLIL, el input posee un papel fundamental puesto que el éxito en el aprendizaje depende, en gran medida, de su riqueza, autenticidad y calidad, además de ser una metodología que dirige su atención a la integración tanto del significado como de la forma. Así, supone un error frecuente considerar que un mero cambio en la lengua de instrucción implica la puesta en práctica del enfoque, puesto que es necesario que esta medida vaya acompañada del doble foco anteriormente descrito (Marsh, 2006).

Cabe destacar que la lengua en CLIL tiene un papel fundamental en cuanto a que la comunicación en el aula es el eje para el desarrollo del aprendizaje. A diferencia de otros enfoques en los que el diálogo también es el elemento clave, la complejidad de CLIL reside en que los individuos lo llevan a cabo utilizando la lengua vehicular (Coyle, Marsh, Hood, 2010). Este hecho puede implicar que, en ocasiones, el alumno no disponga del lenguaje necesario para el contexto de aprendizaje en el que se está moviendo, por lo que hacer explícita la relación entre los objetivos del contenido y de la lengua se convierte en un aspecto a tratar. Con este propósito, Coyle, Marsh y Hood (2010) elaboraron un plan alternativo al que denominó el Tríptico de la Lengua (*Figura 4*), en el que se diferencian tres perspectivas interrelacionadas de la lengua a tener en cuenta:

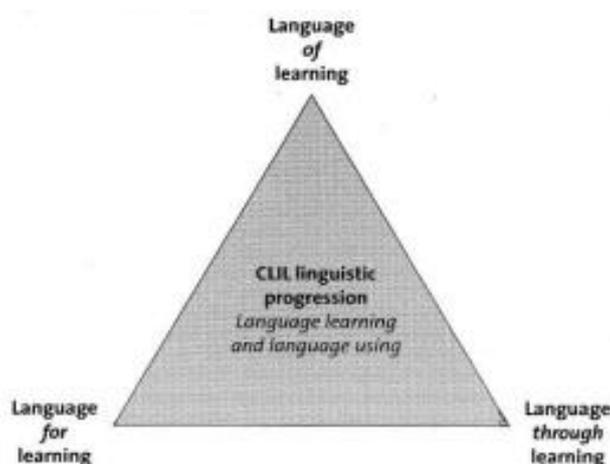


Figure 4 The Language Triptych (Coyle, Hood y Marsh, 2010:37)

Lengua del aprendizaje (language of learning), se entiende como la lengua que el individuo necesita para acceder a los conceptos y habilidades vinculadas al tema.

Lengua para el aprendizaje (language for learning), aquella que el alumno necesita para operar en un contexto de lengua extranjera y que, por lo tanto, será clave para que tenga lugar el aprendizaje. El desarrollo de habilidades y destrezas básicas, como el trabajo cooperativo o el pensamiento crítico, son esenciales para lograr un aprendizaje de calidad.

Lengua a través del aprendizaje (Language through learning), basada en el principio que sostiene la necesidad de que lengua y pensamiento mantengan una relación activa para lograr un aprendizaje efectivo: “learners need language to support and advance their thinking processes whilst acquiring new knowledge, as well as to progress their language learning” (Coyle, Marsh, Hood 2010:37-38).

De este modo, se evidencia que las necesidades de la lengua que CLIL implica no son las mismas que las que presenta otro contexto educativo, por lo que el rol del maestro es fundamental en la construcción de la comunicación y diálogo que permite el aprendizaje en el aula.

Por último, cabe destacar el rol de la cultura en la metodología y su vínculo con la lengua. Brown (1994), evidenció la relación entre ambos conceptos manifestando que la cultura encuentra su expresión y reflejo en la lengua, de manera que ambas interactúan constantemente. Partiendo de la idea de que la

cultura determina la manera en la que interpretamos el mundo (Coyle, Hood, Marsh, 2010), CLIL pretende erigirse en el aula como un canal a través de cual fluya la interculturalidad, ofreciendo oportunidades que no se obtendrían en contextos educativos monolingües y enriqueciendo el aprendizaje.

Teniendo en cuenta los conceptos descritos hasta el momento y su papel en la metodología, los autores Coyle, Hood y Marsh (2010) elaboraron The 4Cs Framework (Figura 5), un marco teórico en el que integraron todos estos elementos y reflejaron, bajo una visión holística, los principios fundamentales que rigen la metodología:

El contenido (content), hace referencia a la materia de estudio, teniendo ésta un carácter transversal y estando lingüísticamente adaptada.

La comunicación (communication), implica una interacción significativa y el dominio del lenguaje correspondiente, con el propósito de encaminar al individuo hacia la construcción de un aprendizaje de calidad.

La cultura (culture), supone el desarrollo del alumno en el ámbito de la interculturalidad, con el objetivo de convertirse en un ciudadano en el mundo real.

La cognición (cognition), que integra todos los procesos de aprendizaje y razonamiento involucrados en el proceso.

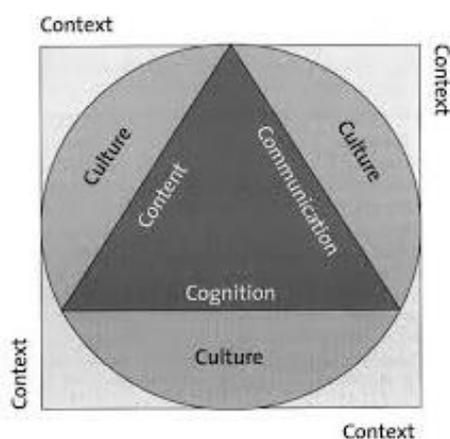


Figura 5 The 4Cs Framework (Coyle, Hood y Marsh, 2010:41)

Teniendo en cuenta lo expuesto, CLIL implica aprender a utilizar la lengua de manera apropiada a la vez que su utilización para lograr un aprendizaje efectivo (Coyle, Hood, Marsh, 2010).

1.3.2 Elementos clave

1.3.2.1 Metodología

El enfoque CLIL presenta un conjunto de elementos esenciales que lo caracterizan. Su fusión y desarrollo en el aula, encamina la acción educativa hacia el éxito y la construcción de un aprendizaje integral y significativo. De acuerdo a los autores Mehisto, Marsh y Frigols (2008), dichos elementos son los que se exponen a continuación:

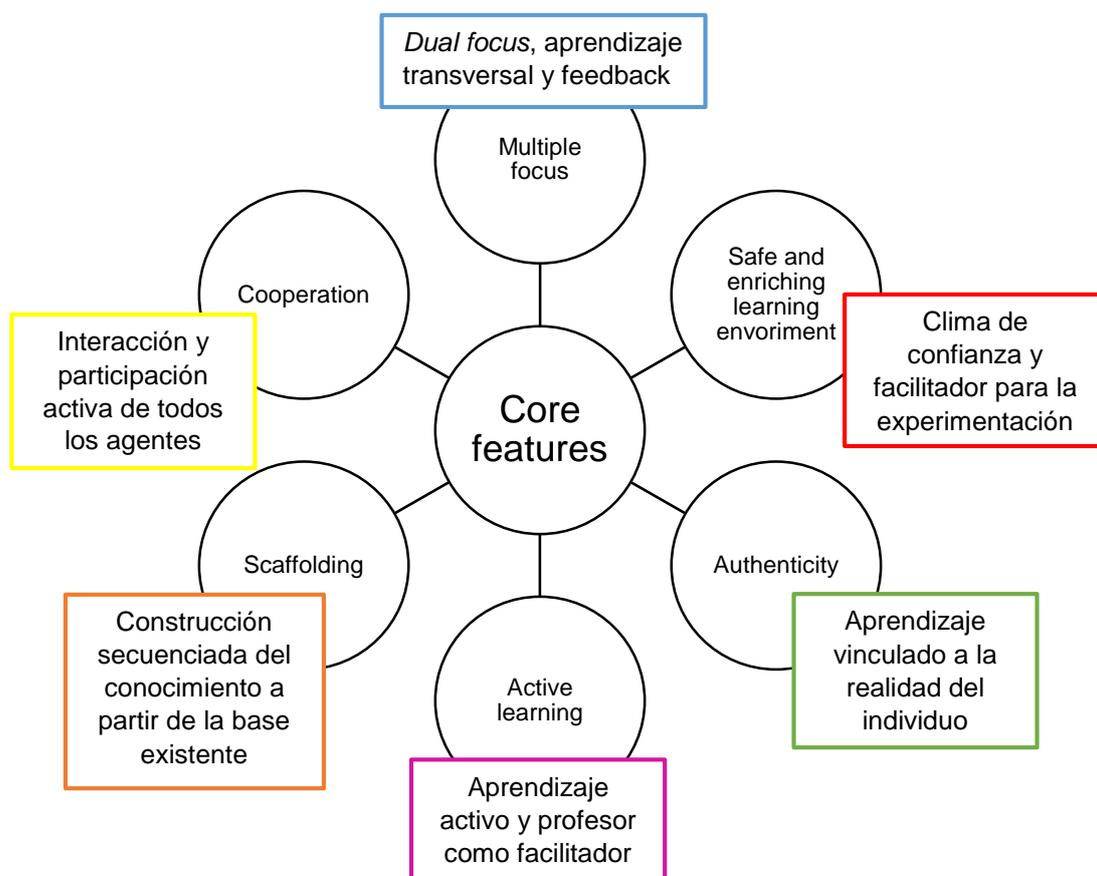


Figura 6 CLIL Core Features

El concepto de *Scaffolding* es especialmente reseñable en el enfoque por las implicaciones que posee. Como se ha descrito anteriormente, uno de los propósitos de CLIL es que el individuo construya su propio aprendizaje, siendo el maestro un facilitador a lo largo de todo el proceso. Por esta razón, comprender este término se convierte en un aspecto fundamental para el desarrollo de la metodología.

A pesar de tratarse de un concepto relativamente nuevo en el ámbito educativo, Scaffolding se identifica con proporcionar al estudiante una estructura que clarifique los aspectos generales del proceso, guiándolo y motivándolo para maximizar el aprendizaje y su eficiencia. De acuerdo a McKenzie (2000), este *andamiaje* presenta las siguientes características:

- Ofrece indicaciones claras y precisas.
- Clarifica el propósito, testando las lecciones antes de su introducción en el aula.
- Mantiene al estudiante en la tarea.
- Ofrece modelos para clarificar las expectativas.
- Aporta las mejores fuentes de información.
- Reduce la incertidumbre, sorpresa y decepción: conscientes de las expectativas.
- Encamina al estudiante hacia la eficacia en el aprendizaje.
- Optimiza los esfuerzos.

La idea fundamental radica en que el alumno, en cada peldaño de ese andamio, asiente los conocimientos correspondientes que le permitan avanzar en esa estructura. Al final del proceso, en su último escalón, el estudiante habrá interiorizado todo lo que se pretendía de la manera más eficaz. Por todo ello, la complejidad reside en elaborar una estructura que no cohíba la motivación o creatividad del individuo (McKenzie, 2000).

1.3.2.2 Práctica

A continuación, se exponen algunos elementos esenciales en la práctica de CLIL:

➤ **Cooperative work (Trabajo cooperativo)**

Los estudiantes desempeñan las tareas en pequeños grupos basándose en la interacción como herramienta para el aprendizaje. Esta organización en el aula permite que los alumnos desarrollen habilidades personales y grupales, mejoren su fluidez en la segunda lengua e interioricen que el éxito individual está ligado al del grupo, es decir, la interdependencia positiva (Pujolàs, 2009).

Por su parte, el profesorado actúa como guía durante el proceso y monitoriza al estudiante, adecuando el ambiente para que éste sea lo más cómodo posible.

➤ Exploratory Talk

En el enfoque CLIL, la interacción en el aula es una herramienta fundamental. A través de la lengua y la comunicación, el alumno se relaciona con el entorno y los agentes que lo forman, construyendo así su propio pensamiento y aprendizaje. Sin embargo, el modelo a seguir es el que se corresponde con el Exploratory Talk: los estudiantes razonan y analizan, mediante una perspectiva crítica, las contribuciones propuestas en el aula, con el propósito de alcanzar un acuerdo al final del proceso (Mercer, 2000). El grupo alienta a los alumnos a participar en un entorno en el que todas las ideas tienen cabida y son razonadas de manera constructiva. De este modo, introducir en el aula Exploratory Talk supone crear un espacio colaborativo donde los individuos pueden desarrollar ideas, debatir aportaciones y negociar juntos nuevos conocimientos (Moate, 2010).

➤ ICT Tools (TICs)

El desarrollo de la competencia digital es uno de los objetivos de la práctica educativa. La introducción de estas herramientas en el aula CLIL implica continuar en la línea del desarrollo integral y transversal del estudiante, puesto que supone una destreza necesaria y que permite la realización de tareas cooperativas en el grupo. Asimismo, cabe destacar que el idioma referencia en los contextos tecnológicos es el inglés, por lo que hacer uso de estos soportes permite tanto la mejora en el idioma como vincular el aprendizaje a la realidad del individuo.

2. CLIL en Educación Primaria

2.1 MCERL

El Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCERL) nace con el propósito de ofrecer una base común a todos los países europeos para el aprendizaje y enseñanza de lenguas extranjeras (Consejo de Europa, 1992).

Para la consecución de este fin, el Consejo de Europa ha abogado por numerosas propuestas a lo largo de los años, pero es, a partir de 1995, cuando CLIL comienza a adquirir relevancia como un método integrador de lenguaje y contenido. Desde ese momento, la aplicación del enfoque comienza a expandirse a lo largo de los países por lo que conocer la situación de CLIL en Europa supone un punto de interés en el ámbito educativo.

Para la consecución de este objetivo descrito, el organismo Eurydice elaboró en el año 2012 un estudio denominado *Key data on teaching languages at school in Europe*, en el cual se recogía información acerca de la aplicación de esta metodología en el ámbito educativo de los países europeos.

En primer lugar, cabe destacar la amplia acogida que CLIL ha tenido en la mayoría de los países, ya sea en menor o mayor grado y variando el método para su aplicación (*Figura 7*). Esto se debe a que únicamente Bélgica, Luxemburgo y Malta han integrado CLIL en la totalidad de su sistema educativo, mientras que el resto de países desarrollan proyectos o acciones determinadas. La excepción se encuentra en Dinamarca, Grecia, Islandia y Turquía, quienes no abogan por la introducción del enfoque en sus aulas.

Asimismo, es importante resaltar la idea de que el inglés, francés, alemán, español e italiano son los idiomas objetivo más extendidos en la metodología, por lo que se erigen como el lenguaje de instrucción en la gran mayoría de las propuestas de CLIL que se llevan a cabo en Europa.

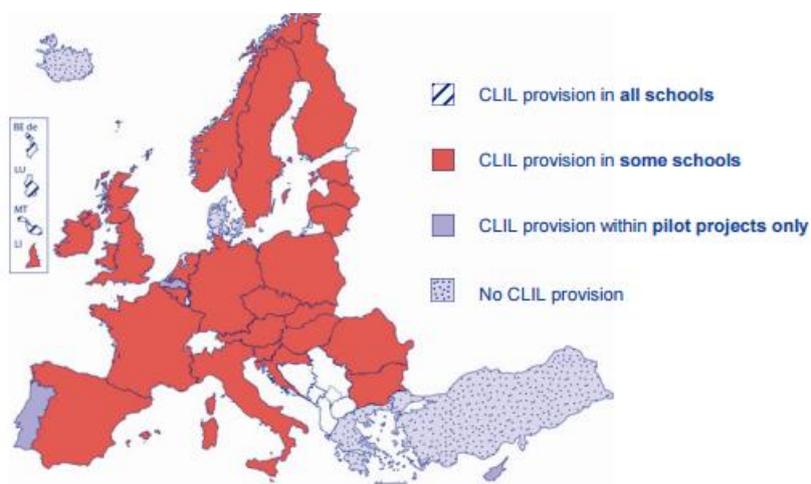


Figura 7 CLIL en Europa: Educación Primaria y Secundaria (Eurydice)

Por otro lado, es destacable la presencia de diferentes criterios de admisión que se plantean en algunos de los países para el acceso a los estudios que involucran esta metodología. De acuerdo a lo que se puede observar en el documento (*Figura 8*), en la gran mayoría no se exige ningún tipo de requerimiento, como es el caso de España. Sin embargo, regiones como Rumanía, Polonia o Liechtenstein se realizan pruebas referentes a habilidades de lenguaje u otro tipo de destrezas, con el propósito de seleccionar a aquellos estudiantes que presenten los mínimos exigidos.

Con todo ello, CLIL se refleja como una metodología con gran repercusión y en constante expansión en Europa, por lo que su introducción en las aulas para la enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras es, cada vez, más significativa.

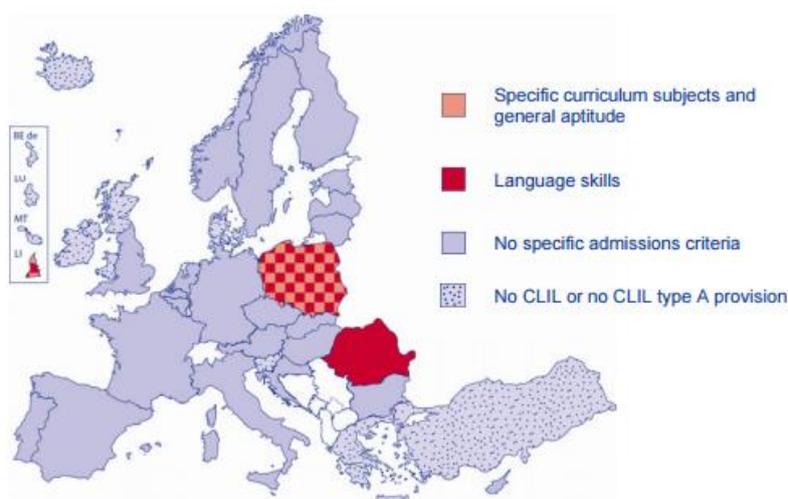


Figura 8 Criterios de admisión CLIL (Eurydice)

2.2 CLIL en España

La concienciación en torno al aprendizaje de lenguas extranjeras se ha extendido enormemente a lo largo de Europa en las últimas décadas. Con esta idea en el horizonte y a partir de lo descrito en el apartado anterior, España aboga por la introducción del bilingüismo en el ámbito educativo como medida para hacer frente a las demandas de la realidad globalizada en la que nos encontramos.

En este sentido, cabe destacar el Programa Bilingüe MECD/British Council: un convenio de colaboración entre ambos organismos que nació con la pretensión de impartir un currículo integrado hispano-británico. Si bien su aparición data de

1996, la renovación del convenio se realizó en el año 2013, contando con la participación de 84 Colegios Públicos en el área de Educación Primaria e Infantil, según los datos aportados por el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (<http://www.mecd.gob.es/portada-mecd/>).

De esta manera, y con la difusión del bilingüismo, la introducción de la metodología AICLE¹ en el ámbito educativo adquiere relevancia. Si bien se ha señalado previamente que no es un país que haya integrado la metodología en el conjunto de su sistema educativo, se puede considerar que, desde el enfoque CLIL, España es un modelo a seguir en el fomento del aprendizaje de lenguas extranjeras (Lasagabaster, Ruiz de Zarobe, 2010).

Asimismo, mediante la introducción de la metodología CLIL en el ámbito educativo, se pretende hacer frente, de manera progresiva, a las carencias en lenguas extranjeras que presenta el país. De acuerdo a los estudios de la Comisión Europea en el año 2006, España posee uno de los mayores porcentajes de ciudadanos que reconocen no ser capaces de mantener una conversación en un idioma (56%) o varios (83%) diferentes de su lengua materna (Lasagabaster, Ruiz de Zarobe, 2010).

En lo referente al marco legislativo, el sistema educativo español se rige por la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE), publicada en el Boletín Oficial del Estado el 10 de diciembre de 2013. A partir de las bases propuestas, las comunidades autónomas regulan su adaptación, por lo que los programas CLIL en el panorama nacional presentan diferencias significativas de acuerdo a la región en la que se desarrollan.

Teniendo en cuenta lo expuesto, en España se pueden diferenciar entre comunidades monolingües y bilingües, entendidas como aquellas en las que el castellano coexiste con una lengua cooficial, como es el caso del País Vasco o Galicia. De este modo, la implementación de los programas varía de acuerdo a las dos dimensiones, llevándose a cabo en función de las características del contexto en el que se desarrolla. Sin embargo, todas ellas presentan una

¹ Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lengua.

perspectiva común: adaptarse a las nuevas demandas de una sociedad globalizada (Lasagabaster, Ruiz de Zarobe, 2010).

A continuación, se analizará la situación de la educación bilingüe y la metodología CLIL en la Comunidad Autónoma de Cantabria.

2.3 CLIL en Cantabria

Los Programas Bilingües en Cantabria se rigen por la Orden ECD/123/2013, en la cual se establecen los parámetros básicos que regulan su funcionamiento en la región. Sin embargo, el concepto de bilingüismo está sujeto a múltiples variantes por lo que, de acuerdo a las aportaciones de Barbero (2014), cabe destacar que en Cantabria éste se encuadra dentro de un enfoque comunicativo.

Uno de los aspectos más relevantes es la mención que se realiza acerca de la influencia de CLIL en el desarrollo de estos Programas. De acuerdo a la Orden, los principios pedagógicos que encaminan estas iniciativas tienen su origen en las propias bases del enfoque, por lo que se manifiesta un vínculo entre la metodología CLIL y la potenciación de las segundas lenguas en el ámbito educativo de Cantabria. Entre los principios que se mencionan, destaca la exposición del alumnado a situaciones reales de comunicación (como consecuencia del carácter comunicativo de los Programas Bilingües) o el uso de tecnologías de la información y de la comunicación (TIC) en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Teniendo en cuenta lo expuesto en apartados anteriores, ambos elementos poseen un papel fundamental en CLIL.

Por otro lado, el MCERL es otro de los aspectos a los que la Orden hace referencia. En función de los criterios establecidos por el organismo europeo, se considera que los alumnos que cursen Educación Primaria en el marco de la educación bilingüe tienen que finalizar la etapa con un nivel A2 en la lengua extranjera correspondiente.

Finalmente, es importante destacar la idea de que en Cantabria existe una dualidad de propuestas bilingües (Andrés, 2014), puesto que, más allá de los propios PEB de centro, el Programa Bilingüe MECD/British Council también tiene

su cabida en el ámbito educativo de la región, siendo el caso del *IES Eloy Villanueva* e *IES Cantabria*.

Actualmente, en Cantabria se desarrollan un total de 34 Programas de Educación Bilingüe (PEB) en Centros de Educación Infantil y Primaria públicos y concertados, que conforman la Red de Centros Bilingües de la Comunidad Autónoma, tal y como figura en la página web de la Consejería de Educación de la región (<http://www.educantabria.es/>).

3. CLIL en el área de Ciencias Sociales

3.1 Marco Legislativo

La Unidad Didáctica que se presenta a continuación está elaborada en base a los parámetros propuestos por el Decreto 27/2014, de 5 de junio, que establece el currículo de Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de Cantabria. Asimismo, como consecuencia de las características de la propuesta, se tendrá presente la Orden ECD/123/2013 que regula los Programas de Educación Bilingüe en la región (Anexo I).

Mediante la realización de la unidad didáctica, se pretende reflejar la metodología CLIL y todos los elementos descritos a lo largo del documento, así como ofrecer un modelo de su puesta en práctica en la etapa de Educación Primaria.

3.2 Planificación de la Unidad didáctica

Teniendo en cuenta lo expuesto, la propuesta se ha elaborado siguiendo un conjunto de pautas que caracterizan el proceso de planificación de CLIL (Coyle, Marsh, Hood, 2010) y que, posteriormente, se sintetizan en el CLIL Mind Map, (*Figura 9*):

SIX STAGES FOR REFLECTION		
PLANEAR	Fase 1: Visión global	Establecer los objetivos globales que se pretenden con la introducción de la metodología en el aula.
	Fase 2: Contexto	Adecuar el modelo CLIL a las condiciones del contexto: centro, estudiantes, comunidad... Participación de los agentes del entorno
	Fase 3: Planificación de la unidad (4Cs Framework)	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Contenido: <ul style="list-style-type: none"> ○ Área de conocimiento/Temática ○ Objetivos del aprendizaje ○ Adaptación al Curriculum ➤ Relación entre Contenido y Habilidades Cognitivas: <ul style="list-style-type: none"> ○ Taxonomía de Bloom ➤ Comunicación: Lenguaje y uso. <ul style="list-style-type: none"> ○ Lenguaje de aprendizaje ○ Lenguaje para el aprendizaje ○ Lenguaje a través del aprendizaje ➤ Cultura: vínculo con la temática.
	Fase 4: Preparación	Diseño de materiales y actividades para la realización de la unidad didáctica.
HACER	Fase 5: Monitorización y evaluación	Monitorizar proceso de aprendizaje y evaluar la efectividad de la práctica.
REVISAR	Fase 6: Reflexión y consulta	

Figura 9 Six stages for reflection (Coyle, Hood & Marsh, 2010)

CULTURA



El hombre en la Luna



Las constelaciones

COMUNICACIÓN

Lenguaje del aprendizaje

- Palabras clave: astros (planeta, estrella, satélite), Estaciones del año, constelaciones, adjetivos...

Lenguaje para el aprendizaje

- Describir características: adjetivos
- Comparar elementos: estructuras comparativas.
- Preguntar y ofrecer opiniones e ideas.
- Presente simple.

Lenguaje a través del aprendizaje

- Vocabulario y expresiones del aprendizaje
- Contribuciones de compañeros y profesorado
- Lenguaje necesario para hacer frente a las tareas: Lenguaje de aula.

CLIL MIND MAP: EL SISTEMA SOLAR

El Sistema Solar

- Los astros y sus características: La Tierra, el Sol y la Luna

La Tierra

- Movimientos e implicaciones: El día y la noche Las Estaciones

Las estrellas

- Principales constelaciones

COGNICIÓN

Evaluar

Individuo

Grupo

Proyecto

Aplicar

Elaboración de un mural

Comprender

Identificar los astros, describir las diferencias e interpretar los movimientos de la Tierra

Recordar

Definir los conceptos y características principales

3.3 Propuesta didáctica

Temática: El sistema Solar.

Área de conocimiento: Ciencias Sociales.

Idioma de instrucción: inglés.

Nivel: 2º Educación Primaria.

Temporalización: 3 sesiones (1 hora)

Metodología: CLIL (Trabajo Cooperativo y Exploratory Talk)

Objetivo global: Mejorar la expresión e interacción oral.

Tema: El Sistema Solar	Tiempo:	Nivel:
Sesiones: 3	3 horas	2º E.Primaria
Conexión con lengua extranjera y otras asignaturas:		
<ul style="list-style-type: none">• Ciencias Sociales• Primera Lengua Extranjera: inglés.• Lengua Castellana y Literatura.• Educación Artística.		

OBJETIVOS DE APRENDIZAJE	
CONTENIDO	LENGUAJE
<ul style="list-style-type: none">• Conocer el concepto de Sistema Solar y sus principales características• Conocer, identificar y describir los principales astros: Tierra, Sol y Luna.• Conocer los movimientos de la Tierra y sus implicaciones: día/noche y las Estaciones.• Desarrollar estrategias para la memorización e interiorización de los conceptos.	<ul style="list-style-type: none">• Describir elementos y sus características.• Expresar adecuadamente las ideas y respetar las intervenciones del grupo.• Reflexionar, debatir y consensuar.• Desarrollar estrategias para el mantenimiento de la conversación y mejora del trabajo cooperativo.
Conexión con Cultura/Comunidad	Fomento del pensamiento crítico (Cognición)

<p>Para vincular la unidad didáctica con la realidad de los estudiantes, se introducirán las siguientes líneas temáticas:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Las constelaciones. • Llegada del hombre a la Luna. <p>Utilización de las TIC.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Ofrecimiento de oportunidades para la aplicación de lo aprendido en diferentes contextos. • Fomento de la expresión oral y el debate en el aula. • Aplicación y aprendizaje continuo de nuevas estructuras, palabras y conceptos. • Trabajo cooperativo. • Exploratory Talk. • Reconceptualización de los contenidos.
<p>Contribución a las competencias del currículo</p>	<p>Diferenciación del aprendizaje</p>
<ol style="list-style-type: none"> 1. Competencia Lingüística 2. Competencia digital 3. Aprender a aprender 4. Competencias sociales y cívicas 5. Sentido de iniciativa y espíritu emprendedor 6. Conciencia y expresiones culturales 	<p>De acuerdo a los diferentes niveles y capacidades de los estudiantes, los grupos de trabajo se organizarán atendiendo a dichos parámetros y con la pretensión de fomentar la ayuda y el compañerismo en el aprendizaje.</p> <p>Asimismo, los materiales y actividades se adecuarán a los niveles y necesidades de los integrantes del grupo.</p>

<p align="center">Lenguaje del aprendizaje</p>
<p>Vocabulario clave: astros, planeta, estrella, satélite, constelación, Estaciones (primavera, verano, otoño e invierno), la Tierra, la Luna, el Sol, día, noche, movimiento, adjetivos: tamaño (grande, pequeño...), color (amarillo, azul...) y adverbios de lugar (arriba, abajo, atrás...).</p>
<p align="center">Lenguaje para el aprendizaje</p>
<p>Describir las características de los elementos: adjetivos.</p> <p>Comparar los diferentes elementos mediante estructuras comparativas: "than".</p> <p>Uso del presente simple: To be – To have.</p> <p>Preguntar y ofrecer opiniones a los compañeros: "What do you think about...?"</p>

<p align="center">Materiales y recursos</p>
<p>TIC: ordenadores.</p>

Enlaces web: <http://spaceplace.nasa.gov/>
Fotocopias, materiales de Educación Artística.

Evaluación

La evaluación de la propuesta, se llevará a cabo mediante la utilización de rúbricas, una herramienta muy frecuente en la metodología CLIL. A través de su realización, se comprobará el grado de consecución de los objetivos propuestos en los distintos ámbitos que la unidad didáctica engloba. Asimismo, cabe destacar la presencia de tres rúbricas (Anexo 4), elaboradas en base a los siguientes criterios:

- Autoevaluación: tanto del alumno como del propio docente.
- Evaluación del profesor al alumno.

Sesión 1 (Anexo 2)

Actividad previa:

Con la pretensión de activar los conocimientos previos de los alumnos acerca de la temática de trabajo, se preguntará al grupo qué saben acerca del Sistema Solar y sus elementos. De este modo, se introducirá el vocabulario clave que manejarán a lo largo de la propuesta:

Vocabulario clave

Astros, planeta, estrella, satélite, constelación, Estaciones (primavera, verano, otoño e invierno), la Tierra, la Luna, el Sol, día, noche, movimiento, astronauta, adjetivos: tamaño (grande, pequeño...), color (amarillo, azul...) y adverbios de lugar (arriba, abajo, atrás...).

Actividad 1:

Duración: 40'

Material/Recurso: <http://spaceplace.nasa.gov/>

Dinámica de trabajo: Grupo al completo.

Proceso: Los alumnos, mediante la ayuda y guía del profesor, investigarán acerca de la temática mediante la web facilitada. A partir de la información obtenida y las explicaciones oportunas, el grupo expresará los conceptos fundamentales extraídos de la actividad en torno a los siguientes elementos:

- La Tierra, la Luna, el Sol, las Estaciones y el día/noche.

Actividad 2:

Duración: 20'

Material: fotocopia facilitada por el profesor.

Dinámica de trabajo: Trabajo cooperativo (parejas).

Proceso: Para comprobar si los alumnos han adquirido los conocimientos planteados, el profesor ofrecerá una fotocopia en la que tendrán que unir imágenes, conceptos e información. El trabajo por parejas permitirá a los estudiantes enriquecerse de las aportaciones de los compañeros, así como reformular sus propias ideas. El debate que surge, fruto de la actividad, implicará el uso de la lengua de instrucción y la utilización del vocabulario previamente trabajado.

Sesión 2 (Anexo 3)

Actividad 1:

Duración: 35'

Material/Recurso: <http://spaceplace.nasa.gov/>

Dinámica de trabajo: Grupo al completo.

Proceso: Al igual que en la sesión anterior, los alumnos acuden a la web facilitada para buscar información acerca de las constelaciones. El profesor, de nuevo, actúa como facilitador del proceso y fomenta la participación en el aula dentro de un clima de confianza.

El docente, apuntará en la pizarra las ideas más importantes, a partir de las nociones que los alumnos han interiorizado. En este punto, cabe destacar la

importancia que tiene que los participantes comprendan el proceso a seguir y compartan con el docente sus valoraciones.

Actividad 2:

Duración: 25'

Material/Recurso: Texto facilitado por el profesor, *El hombre en la Luna*.

Dinámica de trabajo: Trabajo cooperativo (parejas)

Proceso: Los alumnos, organizados por parejas, leerán un sencillo texto elaborado por el docente en el que conocerán la historia acerca de la llegada del hombre a la Luna. Para completar la actividad, los estudiantes tendrán que contestar a unas preguntas que, posteriormente, se compartirán con el grupo. De este modo, el grupo se enriquece de las aportaciones de sus miembros y la información fundamental figurará, para todos, en la pizarra. De nuevo, la interacción será la base de la tarea.

Sesión 3

Actividad 1:

Duración: 60'

Material: materiales de artes plásticas

Dinámica de trabajo: Grupo reducidos

Proceso: Para finalizar todo lo aprendido, los alumnos se organizarán en pequeños grupos para organizar un mural conjunto. El propósito es que se reflejen las ideas principales que se han interiorizado a lo largo de la unidad y que, todo ello, quede plasmado en un trabajo grupal. De este modo, los grupos a crear girarán en torno a los siguientes elementos:

- La tierra y sus movimientos, la Luna y la llegada del hombre, el Sol y las constelaciones.

Al final de la sesión, los alumnos unirán las distintas partes creando así el mural definitivo de la unidad didáctica.

4. Conclusiones

A la luz de lo expuesto en el documento, y de acuerdo a los distintos aspectos analizados, la adquisición y enseñanza de lenguas extranjeras se erige, a día de hoy, como uno de los focos esenciales en el ámbito educativo. La importancia de establecer un marco común para la comunicación global ha situado al inglés como la lengua referencia, por lo que su introducción en las aulas se ha convertido en una necesidad. Sin embargo, y a pesar del fomento de los Programas de Educación Bilingüe (PEB), el hallazgo de una metodología adecuada para su desarrollo supone un reto en el que aún se está trabajando.

En este punto, cabe destacar el surgimiento de CLIL como el enfoque idóneo para la consecución del propósito descrito. Las características de la metodología y su exitosa implantación en distintos países europeos manifiestan su valía y lo sitúan como la alternativa deseada. Asimismo, su potenciación en España es un hecho y los resultados obtenidos en las distintas Comunidades Autónomas evidencian este enfoque como una firme alternativa para la formación del individuo por los diferentes aspectos que engloba.

En lo referente a la Educación Primaria, cabe destacar la pertinencia que las propuestas CLIL tienen en esta etapa. El desarrollo de lenguaje y contenido está acompañado de la potenciación de un amplio conjunto de destrezas, esenciales en la formación de las personas: pensamiento crítico, trabajo cooperativo, interacción, uso de las TIC... la unión de los distintos factores encamina la acción educativa hacia un proceso de enseñanza-aprendizaje integral, desmarcándose así de las existentes metodologías propuestas.

Atendiendo a las Ciencias Sociales, área en la que se centra el presente documento, es importante resaltar los beneficios que se extraen a través de la aplicación de CLIL. Como consecuencia de la estructuración de esta asignatura, se puede considerar como un área que se presta a la reelaboración y que se adapta a las modificaciones que se introduzcan. Es el caso de los objetivos de aprendizaje, tanto de lengua como de contenido, quienes se pueden establecer paralelamente con relativa facilidad y cuya consecución se puede llevar a cabo

mediante el desarrollo de diferentes propuestas. Asimismo, la cooperación y trabajo en grupo desempeñan un rol esencial y las temáticas que se trabajan presentan un alto grado de interés para los alumnos.

Finalmente, y de acuerdo a la unidad didáctica elaborada, cabe destacar el papel docente para la planificación y desarrollo del enfoque en las Ciencias Sociales. Si bien se ha descrito la predisposición que presenta este área, la responsabilidad docente es fundamental para la consecución de los objetivos y el efectivo desarrollo de la metodología.

Por todo ello, hablar de CLIL es describir un enfoque adaptado a las demandas del momento y de acuerdo a la realidad del contexto, siendo el compromiso por parte de todos los agentes de la comunidad educativa la clave de su éxito.

Bibliografía

- Andrés, J.B. (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>
- Baidak, N., Borodankova, O., Kocanova, D., & Motiejunaite, A. (2012). *Key data on teaching languages at school in Europe*. Education, Audiovisual and Culture Executive Agency, European Commission. Recuperado de: http://ec.europa.eu/languages/policy/strategic-framework/documents/key-data-2012_en.pdf
- Brown, H. D. (1994). *Principles of language learning and teaching* (3rd ed.). Englewood Cliffs, N.J: Prentice Hall Regents.
- Consejo de Europa (1992), *Transparency and coherence in language learning in Europe: objectives, evaluation, certification*, (informe editado por B. North basado en el simposio celebrado en Rüsclikon en 1991), Estrasburgo, Consejo de Europa. Recuperado de: https://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Ruschlikon1991_en.pdf
- Coyle, D., Marsh, D., & Hood, P. (2010). *CLIL: Content and language integrated learning* (1º ed.). Madrid: Cambridge University Press.
- García, O. (2009). *Bilingual Education in the 21st Century*. Malden: Wiley-Blackwell.
- Genesee, F., Lambert, W. E., & Holobow, N. E. (1986). Adquisición de la segunda lengua mediante inmersión: el enfoque canadiense. *Infancia y Aprendizaje: Journal for the Study of Education and Development*, 33, 27-36. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2926352.pdf>
- Krathwohl, D. (2002). A Revision of Bloom's Taxonomy: An Overview. *Theory into Practice*, 41(4), 212-218. Recuperado de: <http://www.jstor.org/stable/1477405>

- Lasagabaster, D., & Ruiz de Zarobe, Y. (2010). *CLIL in Spain: Implementation, Results and Teacher Training*. Newcastle upon Tyne (UK): Cambridge Scholars.
- Lasagabaster, D., & Sierra, J. M. (2010). Immersion and CLIL in English: more differences than similarities. *ELT Journal*, 64, 367. DOI: 10.1093/elt/ccp082
- McKenzie, J. (2000). *Beyond Technology: Questioning, Research and the Information Literate School*. Bellingham, WA. Recuperado de ERIC. (ED450686)
- Marsh, D. (2006). English as a medium of instruction in the new global linguistic order: Global characteristics, Local Consequences. *METSMAc*, 29-38. Recuperado de: https://www.researchgate.net/profile/Sean_Stewart2/publication/261000648_Proceedings_of_the_Second_Annual_Conference_for_Middle_East_Teachers_of_Science_Mathematics_and_Computing/links/00463532ff0931d2a4000000.pdf#page=37
- Marsh, D. & Langé, G. (2000). Using languages to learn and learning to use languages. *TIE-CLIL*. Recuperado de: <http://www.tieclil.org/html/products/pdf/%201%20UK.pdf>
- Marsh, D., & Frigols, M.J. (2007). CLIL as a Catalyst for Change in Languages Education. *Babylonia*, 3(07), 33-37. Recuperado de: http://babylonia.ch/fileadmin/user_upload/documents/2007-3/marsh_frigols.pdf
- Mehisto, P., Marsh, D., & Frigols, M. J. (2008). *Uncovering CLIL: Content and language integrated learning and multilingual education*. Oxford: Macmillan Education.
- Marsh, D., Mehisto, P., Wolff, D., & Frigols Martin, M. J. (2010). *European Framework for CLIL Teacher Education: A framework for the professional development of CLIL teachers*. Recuperado de: http://www.unifg.it/sites/default/files/allegatiparagrafo/20-01-2014/european_framework_for_clil_teacher_education.pdf

- Mercer, Neil (2000). *The guided construction of knowledge: talks amongst teachers and learners*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Meyer, O. (2010). Towards quality CLIL: successful planning and teaching strategies. *Pulso*, 33, 11-29. Recuperado de: http://dspace.uah.es/dspace/bitstream/handle/10017/7204/Towards_Meyer_PULSO_2010.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Moate, J. (2010). The integrated nature of CLIL: A sociocultural perspective. *International CLIL Research Journal*, 1(3), 38-45. Recuperado de: http://www.unifg.it/sites/default/files/allegatiparagrafo/21-01-2014/moate_the_integrated_nature_of_clil.pdf
- Muñoz, C. (2007). CLIL: Some thoughts on its psycholinguistic principles. *Revista española de lingüística aplicada*, (1), 17-26. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2575488.pdf>
- Pujolàs, M (2009). Aprendizaje Cooperativo y Educación Inclusiva: Una forma práctica de aprender juntos alumnos diferentes. *VI Jornadas de Cooperación Educativa con Iberoamérica sobre Educación Especial e Inclusión Educativa*. Recuperado de: <http://www.mecd.gob.es/>
- Ugarte, R. A. (2008). Aprendizaje integrado de contenidos y lengua. *IN. Revista Electrónica d'Investigació i Innovació Educativa i Socioeducativa*, 1, 129-138. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3011459.pdf>
- Wolff, D. (2012). The European framework for CLIL teacher education. *Synergies Italie*, 8, 105-116. Recuperado de: http://www.gerflint.fr/Base/Italie8/dieter_wolff.pdf

Referencias Legislativas

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 (BOC de 3 de diciembre).

Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa (BOE de 10 de diciembre).

Decreto 27/2014, de 5 de junio, que establece el currículo de Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de Cantabria (BOC de 13 de junio).

Anexos

Anexo I

Orden ECD/123/2013:

- Modalidad del PEB: inglés-español
- 1º Ciclo de Educación Primaria: 2º curso (4 horas y 30 minutos semanales):
 - 2 horas y 30 minutos, lengua inglesa.
 - 2 horas en el área de las Ciencias Sociales.
- Principios pedagógicos: metodología CLIL

Decreto 27/2014, de 5 de junio:

Área de las Ciencias Sociales (2º curso Educación Primaria)	
Bloque 1: Contenidos comunes	<ul style="list-style-type: none">• Utilización guiada de las tecnologías de la información y la comunicación para buscar y seleccionar información.• Desarrollo de estrategias para organizar, memorizar y recuperar información obtenida, mediante diferentes métodos y fuentes.• Utilización de estrategias para potenciar la cohesión del grupo y el trabajo cooperativo.
Bloque 2: El mundo en que vivimos	<ul style="list-style-type: none">• El Universo y el Sistema Solar• El planeta Tierra y la Luna, su satélite. Características. Movimientos y sus consecuencias.

Área de Primera Lengua Extranjera: inglés (2º curso Educación Primaria)		
Bloque 1: Comprensión de textos orales	Estrategias de comprensión	<ul style="list-style-type: none">• Comprensión de instrucciones para la realización de una tarea en el aula.

	Funciones comunicativas	<ul style="list-style-type: none"> • Saludos y presentaciones, disculpas, agradecimientos. • Petición y ofrecimiento de ayuda, información, instrucciones, objetos, opinión, permiso. • Descripción de entornos familiares, el tiempo atmosférico y el tiempo cronológico (días, meses, estaciones del año).
	Estructuras sintáctico discursivas	<ul style="list-style-type: none"> • Connectors: and, but, or • Can I? I can/can't • Have you got...? • Do you want to...? • No, thanks. • This is... • What/How + adj.!
	Patrones sonoros, acentuales, rítmicos y de entonación	Afirmación, negación, interrogación, exhortación y exclamación.
Bloque 2: Producción de textos orales: expresión en interacción	Estrategias de producción	Planificación y ejecución
	Funciones comunicativas	<ul style="list-style-type: none"> • Expresión de la capacidad, el gusto, el sentimiento. • Descripción de objetos por tamaño y color. • Petición y ofrecimiento de ayuda, información, instrucciones, objetos, opinión, permiso.
	Estructuras sintáctico-discursivas	<ul style="list-style-type: none"> • Connectors: and, but, or • Can I? I can/can't • Have you got...? • Do you want to...? • No, thanks. • This is... • What/How + adj.!

	Léxico oral	<ul style="list-style-type: none"> • Actions • Colours • Shapes
	Patrones sonoros, acentuales, rítmicos y de entonación	Afirmación, negación, interrogación, exhortación y exclamación.
Bloque 3: comprensión de textos escritos	Estrategias de comprensión	Identificación del tipo de texto adaptando la comprensión al mismo.
	Aspectos socioculturales y sociolingüísticos	Lectura comprensiva de frases muy sencillas.
Bloque 4: Producción de textos escritos: expresión e interacción.	Estrategias de producción	Movilizar y coordinar las propias competencias generales y comunicativas con el fin de realizar eficazmente la tarea (repasar qué se sabe de la tarea...)
	Léxico escrito	<ul style="list-style-type: none"> • Actions • Colours • Shapes
	Patrones gráficos y convenciones ortográficas.	Punto y los signos de interrogación y exclamación al final de cada frase.

Competencias del currículo
<ol style="list-style-type: none"> 1. Competencia lingüística. 2. Competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología. 3. Competencia digital. 4. Aprender a aprender. 5. Competencias sociales y cívicas. 6. Sentido de iniciativa y espíritu emprendedor. 7. Conciencia y expresiones culturales.

Anexo 2: Materiales

Actividad 1



A través de los diferentes enlaces, los alumnos interiorizan los conceptos de una manera dinámica y mediante un soporte atractivo.

Fuente: www.spaceplace.nasa.gov

Actividad 2: Ejemplo

Look at the following elements. Do you recognize them? Match them correctly.

The Moon

The Sun

Satellite

Star

Rotation

Day and night

It keeps our planet warm.

Fuente de las fotografías: <https://unsplash.com/>

Anexo 3: Materiales

Actividad 1:



A través de los apartados de la web y la ayuda del docente, los alumnos podrán conocer este fenómeno.

Actividad 2: Ejemplo

Complete the sentences using the words from the text.

ASTRONAUT APOLLO 11 1969

NEIL ARMSTRONG AMERICA MOON

His name was

He was

He lived in.....

He was the first man to be in the

The name of the mission was.....

He did it in

Anexo 4: Rúbricas

EVALUACIÓN CLIL: DOCENTE A ALUMNADO

CRITERIOS	10	7	5	0
CONTENIDOS				
Ciencias Sociales	El alumno comprende y aplica adecuadamente el conjunto de los conocimientos adquiridos. El alumno desarrolla estrategias para la organización de la información. El alumno muestra habilidad en el uso de las TIC.	El alumno comprende y explica con acierto los conceptos generales. El alumno desarrolla estrategias para la organización de la información que utiliza periódicamente. El alumno maneja las TIC con cierta fluidez.	El alumno memoriza los conceptos generales, pero tiene dificultades en su comprensión. El alumno no desarrolla satisfactoriamente estrategias para la organización de la información. El alumno presenta ciertos conocimientos acerca del uso de las TIC.	El alumno no logra identificar los elementos y conceptos generales. El alumno no desarrolla estrategias para la búsqueda de información. El alumno no tiene conocimientos ni habilidad para el uso de las TIC.
Inglés	El alumno comprende y utiliza/expresa con fluidez el vocabulario, las expresiones y estructuras de la unidad.	El alumno comprende y utiliza/expresa con acierto gran parte del vocabulario, las expresiones y estructuras de la unidad.	El alumno muestra una escasa comprensión, manejo y expresión del vocabulario, las expresiones y las estructuras de la unidad.	El alumno no comprende y utiliza de manera incorrecta el conjunto de vocabulario, expresiones y estructuras de la unidad.
OBJETIVOS				
Contenido	El alumno interioriza los conocimientos adecuadamente y sus implicaciones.	El alumno comprende los conocimientos y sus implicaciones con facilidad.	El alumno memoriza los conocimientos y enumera sus implicaciones. El alumno desarrolla escasas estrategias para	El alumno apenas adquiere los conocimientos básicos ni las implicaciones de los mismos.

	El alumno desarrolla estrategias para la adquisición de los contenidos.	El alumno desarrolla parcialmente estrategias para la interiorización de los contenidos.	la memorización de los contenidos.	El alumno no desarrolla estrategias para su adquisición.
Lenguaje	El alumno describe y explica los conceptos y las características de los mismos. El alumno reflexiona y debate con sus compañeros con acierto. El alumno desarrolla estrategias para el mantenimiento de la conversación y las aplica adecuadamente.	El alumno describe numerosos conceptos y sus características con un alto grado de acierto. El alumno presenta nociones para la reflexión y debate con sus compañeros. El alumno desarrolla parcialmente estrategias para el mantenimiento de la conversación.	El alumno describe con dificultades un número reducido de conceptos y características. El alumno presenta escasas nociones para el debate y las aplica de manera problemática. El alumno muestra dificultades para el mantenimiento de la conversación.	El alumno no es capaz de exponer los principales conceptos ni enumerar sus características. El alumno no desarrolla estrategias para el debate ni participa en el mantenimiento de la conversación.
COOPERACIÓN	El alumno muestra voluntad para el trabajo cooperativo y apoya a sus compañeros.	El alumno muestra con cierta frecuencia voluntad y predisposición para el trabajo cooperativo.	El alumno muestra ocasionalmente interés en el trabajo cooperativo.	El alumno no colabora ni coopera con el resto del grupo en el desarrollo de la tarea.
TAREAS/ACTIVIDADES	El alumno desarrolla las tareas adecuadamente.	El alumno desarrolla las tareas, pero no de manera completa.	El alumno desarrolla parcialmente las tareas: no incluyen aspectos muy relevantes.	El alumno no es capaz de desarrollar las tareas propuestas.

AUTOEVALUACIÓN DOCENTE

CRITERIOS	10	7	5	0
Planificación	La propuesta se adecúa al marco legislativo y presenta una estructura clara, precisa y de acuerdo a las necesidades de la etapa educativa en la que se desarrolla.	La propuesta cumple con los requisitos legislativos establecidos, pero presenta ciertas carencias en cuanto a su adecuación al nivel en el que se desarrolla. La propuesta precisa de mejoras en cuanto a su organización.	La propuesta cumple con los requisitos, pero se adapta con dificultades al contexto de actuación. La propuesta necesita modificaciones para resultar exitosa.	La propuesta es pobre y no cumple con los parámetros mínimos correspondientes.
Tareas/Actividades	Las tareas propuestas suponen un reto cognitivo para el alumno y le otorgan un papel esencial en su desarrollo. El alumno precisa del trabajo cooperativo para llevarlas a cabo con éxito. La tarea final es el resultado del proceso desarrollado.	Las tareas propuestas se adaptan a los objetivos propuestos, pero no incluyen todos los elementos necesarios. El alumno trabaja cooperativamente pero no siempre comprende la relevancia que implica.	Las tareas propuestas presentan carencias y no cumplen con los requisitos: no suponen un reto cognitivo para el alumno. El trabajo cooperativo se desarrolla ocasionalmente y no juega un papel fundamental en la propuesta.	Las tareas propuestas no son adecuadas ni significativas, por lo que la propuesta carece de relevancia. La actividad final es irrelevante y no plasma el proceso desarrollado.
Materiales	Los materiales elaborados facilitan la adquisición de los objetivos propuestos. Los materiales son atractivos e interesantes para los alumnos,	Los materiales propuestos son interesantes, pero, en ocasiones, no consiguen su propósito. Las TIC presentan un papel importante en la propuesta.	Los materiales propuestos son insuficientes o no se adaptan a los distintos niveles. Precisan de modificaciones para ser relevantes en el proceso.	Los materiales y las TIC carecen de utilidad y relevancia en la propuesta.

	El uso de las TIC es relevante en el desarrollo de la propuesta.		El uso de las TIC no resulta fundamental.	
Actuación en el aula	El docente monitoriza las sesiones y guía a los estudiantes hacia la consecución de las metas propuestas.	El docente actúa como guía, pero, ocasionalmente, no consigue ser un buen transmisor y repercute en el proceso,	El docente no desempeña adecuadamente sus funciones y no facilita en el grado necesario el desarrollo de la propuesta.	El docente no es un referente en el aula ni guía el proceso. Su labor es irrelevante y repercute negativamente en el éxito de la unidad didáctica.
Aplicación elementos esenciales metodología CLIL	La propuesta integra satisfactoriamente los diferentes elementos clave de CLIL: doble foco, trabajo cooperativo, exploratory talk, scaffolding...	La propuesta integra la mayoría de los elementos esenciales.	La propuesta carece de ciertos elementos y los que figuran no están desarrollados adecuadamente.	La propuesta carece de los elementos que configuran la metodología CLIL.

AUTOEVALUACIÓN ALUMNO (2º Educación Primaria)

CRITERIOS	MUY BIEN	BIEN	REGULAR
Contenidos	He entendido los contenidos y he sabido utilizarlos durante las sesiones. He sabido utilizar la lengua inglesa para expresarme y explicar al grupo todo lo que he aprendido.	He entendido la mayoría de los contenidos, pero he tenido problemas para usarlos en algunas sesiones. He sabido utilizar la lengua inglesa, pero, a veces, no he sabido expresarme como me gustaría.	No he entendido algunos contenidos y no he podido seguir bien algunas sesiones. He tenido algunos problemas para expresarme en inglés con mis compañeros.
Trabajo en grupo	He trabajado con mis compañeros y he aprendido mucho de sus ideas. Sin ellos, no habría podido hacer muchas actividades.	He trabajado con mis compañeros la mayoría de las veces. En algunas ocasiones, no he contado mucho con sus ideas.	He trabajado individualmente y, a veces, he escuchado las ideas de mis compañeros.
Materiales y actividades	Me han gustado y me han ayudado a entender todo lo aprendido. Las TIC han sido muy útiles.	Me han gustado aunque cambiaría algunas de ellas por otras más dinámicas y atractivas. Las TIC me han gustado.	No me han gustado ni me han ayudado a entender los contenidos.
Profesor	Me ha ayudado mucho a aprender y me ha guiado cuando no entendía algo. Ha tenido en cuenta mi nivel cuando ha preparado las actividades y ha hecho los grupos de trabajo.	Me ha ayudado aunque no me ha explicado algunas cosas demasiado bien. Además, algunas actividades me han parecido difíciles.	No me ha ayudado mucho ni he entendido muchas cosas que ha explicado. Las actividades eran bastante difíciles.
Valoración	En general, me ha gustado la actividad, he aprendido y me gustaría volver a hacer algo así.	Me ha gustado y he aprendido pero cambiaría algunas cosas.	No me ha gustado mucho y prefiero hacer otras actividades.