

Universidad de Oviedo

Facultad de Formación del Profesorado y Educación

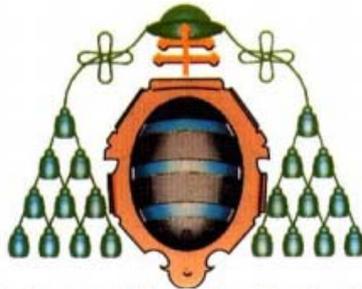
**Trabajo Fin del Máster en Enseñanza Integrada de la Lengua Inglesa y
Contenidos: Educación Infantil y Primaria**

**EL PAPEL DEL MAESTRO EN LA ENSEÑANZA
INTEGRADA DE LENGUA INGLESA Y CONTENIDOS.
PAUTAS CONCRETAS DE METODOLOGÍA Y
ACTIVIDADES PARA DISEÑAR SESIONES CLIL**

Autora: Arantxa Prieto Martínez

Tutor: Francisco Javier Fernández Río

Julio, 2014



Universidad de Oviedo

Facultad de Formación del Profesorado y Educación

**Trabajo Fin del Máster en Enseñanza Integrada de la Lengua Inglesa y
Contenidos: Educación Infantil y Primaria**

**EL PAPEL DEL MAESTRO EN LA ENSEÑANZA
INTEGRADA DE LENGUA INGLESA Y CONTENIDOS.
PAUTAS CONCRETAS DE METODOLOGÍA Y
ACTIVIDADES PARA DISEÑAR SESIONES CLIL**

Autora: Arantxa Prieto Martínez

Tutor: Francisco Javier Fernández Río

Julio, 2014

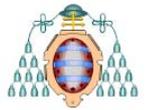


ÍNDICE:

1. RESUMEN / ABSTRACT	5
PALABRAS CLAVE	5
2. INTRODUCCIÓN.....	6
2.1. Marco legal para una programación bilingüe	6
2.2. Nuevos planteamientos desde la LOMCE y desde el REAL DECRETO 126/2014.....	8
3. CONSIDERACIONES PARA COMENZAR A PLANIFICAR UNA UNIDAD CLIL	10
3.1. Reflexión sobre las 4Cs que envuelven CLIL.....	11
3.2. Cuadro resumen de un ejemplo de aplicación de las 4Cs.....	12
4. GUÍA METODOLÓGICA PARA UNA SESIÓN INTEGRADA DE LENGUA Y CONTENIDO CLIL	15
4.1. Técnicas y estrategias.....	15
4.2. <i>Scaffolding</i>	17
5. ACTIVIDADES APROPIADAS PARA SESIONES CLIL	20
5.1. Actividades de introducción para bloques de contenido.....	20
5.1.1. Impregnar las actividades de input	21
5.2. Actividades para trabajar la lengua y los contenidos	27
5.2.1. Actividades.....	27
5.2.2. Estimulación de output: cuestiones	39
5.3. Actividades de consolidación: el juego como aplicación práctica de conocimientos.....	41
6. EVALUACIÓN.....	44
6.1. Del aprendizaje.....	44



6.1.1. Evaluación inicial	45
6.1.2. Evaluación continua	45
6.1.3. Evaluación final	48
6.1.4. Autoevaluación.....	52
6.2. Criterios de calificación	53
6.3. De la enseñanza.....	53
7. CONCLUSIONES.....	57
8. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	58



1. RESUMEN / ABSTRACT

Este trabajo de investigación sobre metodología CLIL (Content and Language Integrated Learning) se ha elaborado y ajustado a los requisitos exigidos por la Universidad de Oviedo para la elaboración de los trabajos de fin de máster, publicados en el *BOPA del 01/06/10*.

Con ello se pretende crear un referente sobre la actividad docente a desarrollar en sesiones CLIL. Para ello, es necesario tener en cuenta una serie de factores que condicionan dichas sesiones. Son importantes el entorno en el que se encuentra el centro, el alumnado al que atiende y, sobre todo, las características y las necesidades de éste. Es decir, debe existir una programación que responda a todas estas cuestiones intrínsecas a cada situación particular.

Este trabajo ofrece líneas generales de actuación, actividades-tipo adaptables a cualquier contenido CLIL y herramientas de evaluación que permitan valorar, por una parte, los conocimientos y, por otra, la lengua extranjera de estudio. Además, se ha de evaluar la propia labor docente, identificando malentendidos o errores comunes del grupo, resultados negativos o poca participación en el aula. De tal modo que se hace importante tener una actitud crítica en la práctica, para así poder ajustarse mejor a las necesidades de los aprendices y exprimir al máximo el proceso de enseñanza - aprendizaje.

PALABRAS CLAVE

CLIL, content and language integrated learning, AICLE, aprendizaje integrado de contenidos y lengua extranjera, LE, lengua extranjera, maestros, sesión, sesiones, metodología, scaffolding, planificación, planificar, programación bilingüe, programar, programa bilingüe, actividades, evaluación.



2. INTRODUCCIÓN

2.1. Marco legal para una programación bilingüe

Para elaborar una programación didáctica es necesario apoyarla en el marco legal vigente. En este caso, y a nivel nacional, se ha de contextualizar dentro de la **Ley Orgánica de Educación (LOE 2/2006, del 3 de mayo)**, del **Real Decreto 1513/2006**, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria, y del **Decreto del Currículo Asturiano (D. 56/2007, del 24 de mayo)**, para adecuarse a la realidad de la comunidad autónoma del *Principado de Asturias*.

Se han de tener en cuenta los tres principios fundamentales que formula la LOE:

- 1) Promover una *educación de calidad* para todos los ciudadanos y ciudadanas de ambos sexos en todos los niveles del sistema educativo.
- 2) Todos los miembros de la comunidad educativa han de colaborar para integrar el concepto de *esfuerzo*, que es vital para conseguir una educación de calidad. Debe ser aplicado a cada persona de la comunidad educativa.
- 3) Alcanzar los *objetivos planteados por la Unión Europea* para la educación en los próximos años.

La Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, establece el compromiso decidido de alcanzar los objetivos europeos con el fin de mejorar la calidad y la eficacia de la educación. Además de la formación dentro de un marco de ciudadanía europea, en el que el conocimiento de idiomas se hace indispensable. Más concretamente, en el preámbulo de dicha Ley, hace referencia a la necesidad de “*mejorar el aprendizaje de lenguas extranjeras*” y en el título VIII, el artículo 157, “*contempla la posibilidad de establecer programas de refuerzo para su aprendizaje*”.

La Carta Magna Europea, en sus artículos 21 y 22 del año 2000, pacta con los estados miembros “*respetar la diversidad lingüística*” y prohíbe



“cualquier tipo de discriminación lingüística”. La competencia lingüística se considera necesaria y, además, se aboga por un desarrollo de **“al menos dos lenguas oficiales para incrementar las oportunidades formativas y laborales de los ciudadanos”**.

Este objetivo debe ser desarrollado también por las autoridades autonómicas. Por lo que se promueven los proyectos bilingües en nuestra comunidad autónoma.

“El Programa Bilingüe pretende la mejora de las competencias lingüísticas de la población escolar, mediante la implantación y desarrollo de proyectos de innovación educativa relacionados con el aprendizaje de lenguas. Por este motivo, la Consejería de Educación y Ciencia del Principado de Asturias asumió el Proyecto de Currículo integrado español-inglés implantado en varios centros desde 1996 y puso en marcha un Programa Bilingüe, con carácter experimental, 2004/2008, en centros de Educación Secundaria, anticipando estas enseñanzas, posteriormente, al último ciclo de Educación Primaria. A partir del curso 2008-2009, el Programa se ha consolidado y ampliado a otros niveles tipos de centros. (Resolución de 19 de mayo de 2009, de la Consejería de Educación y Ciencia, por la que se aprueba la convocatoria de proyectos para fomentar el desarrollo de Programas Bilingües en centros educativos de enseñanza no universitaria en el Principado de Asturias, para el curso 2009-2010).

Además, **el Decreto 74/2007, de 14 de junio, y el Decreto 56/2007, de 24 de mayo**, regulan la ordenación y establecen el currículo de la Educación Secundaria obligatoria y la Educación Primaria en el Principado de Asturias, establecen en la disposición adicional tercera que *“la Consejería competente en materia educativa, a través del procedimiento que se establezca, fomentará el desarrollo de programas bilingües en centros docentes”*.

Teniendo en cuenta el marco legal vigente, el interés creciente y la progresión de dichos programas en los centros del Principado de Asturias por la enseñanza integrada de contenidos y lengua (CLIL) se hace necesario



promover el desarrollo de estos programas bilingües y fijar una serie de pautas de dicha metodología para su consolidación.

Por otra parte, los principios arriba expuestos constituyen el marco legal a nivel europeo, nacional y regional en los que se ha de basar una programación que, además, tendrá en cuenta **las circulares de Inicio de Curso de los dos últimos años** como elementos que promueven la concreción curricular a nivel de centro.

2.2. Nuevos planteamientos desde la LOMCE y desde el REAL DECRETO 126/2014

La **Ley Orgánica 8/2013**, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE), ha **modificado la Ley Orgánica 2/2006**, de 3 de mayo, de Educación. Desde esta nueva ley se aboga por un fomento de la educación plurilingüe desde las primeras etapas educativas, *“como un objetivo irrenunciable para la construcción de un proyecto europeo”*. Además, en su **Preámbulo XII** concreta la necesidad de *“conseguir que los estudiantes se desenvuelvan con fluidez al menos en una primera lengua extranjera, cuyo nivel de comprensión oral y lectora y de expresión oral y escrita resulta decisivo para favorecer la empleabilidad y las ambiciones profesionales”*.

Por otra parte, desde el **Real Decreto 126/2014**, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria, se destaca el papel fundamental del docente *“capaz de diseñar tareas o situaciones de aprendizaje que posibiliten la resolución de problemas, la aplicación de conocimientos aprendidos y la promoción de la actividad en los estudiantes”*. Desde este trabajo de fin de máster se ofrece una guía práctica, motivadora y creadora de aprendizajes significativos.

Además, en este Real Decreto, en su **artículo 7**, se fija como uno de los objetivos de la Educación Primaria *“adquirir en, al menos, una lengua extranjera la competencia comunicativa básica que les permita expresar y comprender mensajes sencillos y desenvolverse en situaciones cotidianas”*. También se oferta la posibilidad de cursar una segunda lengua extranjera, por lo que se valora la necesidad de educar para una sociedad plurilingüe.



En cuanto a los programas bilingües, en el **artículo 13**, se contempla la posibilidad, como se venía haciendo anteriormente, de *“establecer que una parte de las asignaturas del currículo se impartan en lenguas extranjeras”*. Aunque *“se procurará que a lo largo de la etapa el alumnado adquiera la terminología propia de las asignaturas en ambas lenguas”*. Por tanto en este punto no se descarta la utilización de la traducción como un recurso a utilizar en sesiones CLIL.



3. CONSIDERACIONES PARA COMENZAR A PLANIFICAR UNA UNIDAD CLIL

El desarrollo de una programación tiene como finalidad planificar la labor docente para así evitar la improvisación (**Antúnez, 2000**). La LOE en su **artículo 6** define el concepto de currículo como el conjunto de *objetivos, competencias básicas, contenidos, métodos pedagógicos y criterios de evaluación* de cada una de las enseñanzas reguladas en esta ley. Además, las grandes funciones de estos elementos serían las siguientes (**Zabaza y Beraza, 1997**):

- Hacer explícitas las *intenciones educativas* del sistema.
- Servir de *guía orientadora para la práctica pedagógica*. Se usa el término de guía orientadora, ya que es necesaria una actitud crítica en su uso. La programación debe ser un documento **abierto** y **flexible**, por si se hace necesario introducir cambios en ella para poder hacerla más precisa y eficaz.
- Informar al alumnado y a las *familias* de qué enseñanza van a recibir. Además de cuándo y cómo se les evaluará.

Por otra parte, según **Antúnez (2000)**, este conjunto de elementos que conforman el currículo pretende dar respuesta a estas cuatro preguntas esenciales:

¿Qué enseñar? Esta pregunta se responde por medio de los objetivos, contenidos y competencias básicas que se han elaborado teniendo en cuenta el Decreto 56/2007, que asume los contenidos mínimos estatales y explicita los específicos para el Principado de Asturias.

¿Cómo enseñar? Responde a la necesidad de planificar las estrategias de trabajo para conseguir los objetivos marcados: las metodologías a emplear, el agrupamiento del alumnado para realizar las tareas y conseguir los aprendizajes...

¿Cuándo enseñar? Hace referencia a la necesidad de dar secuencia al tratamiento de objetivos y contenidos. Qué actividad en cuánto tiempo, cuántas unidades didácticas, en qué trimestre, etc.



¿**Qué, cómo y cuándo evaluar?** Determina la manera a través de la cual se realiza un seguimiento del proceso de enseñanza-aprendizaje para ajustarlo siempre en dirección de los objetivos marcados.

3.1. Reflexión sobre las 4Cs que envuelven CLIL

En primer lugar, se hace necesario comprender los diferentes componentes de la metodología CLIL. Puede servir de gran ayuda reflexionar sobre las 4Cs que plantea **Coyle (1999)** para comenzar a planificar este tipo de sesiones:

- 1) **Content:** qué contenidos se van a trabajar en la unidad didáctica.
- 2) **Communication:** qué lenguaje van a utilizar los estudiantes. Además, **Coyle (2010)** aboga por una adquisición del lenguaje dividida en tres perspectivas interrelacionadas. Son:
 - a) *Language of learning:* se trata de un lenguaje de análisis, comprensible, y que facilita la adquisición de los conceptos básicos y de las habilidades deseables de la unidad.
 - b) *Language for learning:* el lenguaje que se pretende desarrollar en la unidad y que ha de utilizar el alumno a lo largo de ésta. El maestro debe apoyar las intervenciones para ayudar a crear estrategias y habilidades. Se permiten explicaciones sobre gramática, pero una sesión CLIL no se reduce únicamente a este tipo de explicaciones.
 - c) *Language through learning:* no sólo se han de emplear los anteriores, sino que, a medida que se produce conocimiento, se ha de ir incrementando esta exposición al nuevo lenguaje. CLIL demanda actividades de habla, interacción y diálogo.
- 3) **Cognition:** qué *thinking skills* se pretenden desarrollar en los alumnos. Por ejemplo: identificar, clasificar, relacionar, etc.
- 4) **Culture:** qué conocimiento cultural y qué valores cívicos van ligados a la unidad.

Una vez se ha reflexionado sobre los puntos anteriores, se han de explicitar. En el siguiente apartado se muestra un ejemplo que puede servir de guía para la concreción curricular de la unidad CLIL.



3.2. Cuadro resumen de un ejemplo de aplicación de las 4Cs

GLOBAL GOAL: *develop spontaneous talk*

UNIT 1: **WHAT ARE ECOSYSTEMS?**

LEVEL: *4th grade* TIMING: *2 lessons*

TEACHING OBJECTIVES (<i>What I plan to teach</i>)
Content
<ul style="list-style-type: none">- Introduction of the topic.- What ecosystems are.- Features of ecosystems.- Animal adaptation.
Cognition
<ul style="list-style-type: none">- Provide learners with opportunities to understand they key concepts and apply them in different contexts.- Enable learners to identify living things in specific ecosystems.- Encourage knowledge transfer about living things and predictions using visual images.- Vocabulary building, learning and using.- Arouse learner curiosity – creative use of language and learner questions.
Culture
<ul style="list-style-type: none">- Identify living and non-living things from the ecosystems of their own country and other countries.- Become aware of the importance of respecting the environment (especially the fact of wasting too much water).



<ul style="list-style-type: none"> - Understand that they can learn, no matter which language they are using. 		
Communication		
Language of learning	Language for learning	Language through learning
<p>Key vocabulary: <i>plants, ecosystem, living things, non-living things, pond, savannah, grass, bushes, dry places, wet places, animal adaptation...</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> - Asking each other questions: <i>what do you do know about...? Can you tell me something about...?</i> - Classifying: <i>the different animals in an ecosystem are...</i> - Comparing and contrasting: <i>the animals living in a savannah are bigger than the ones living in a pond.</i> - Other: <i>how do you spell...?</i> 	<ul style="list-style-type: none"> - Distinguish language needed to carry out activities. - Retain language revised by both the teacher and learners. - Make use of peer explanations. - Record, predict and learn new words which arise from activities.
AIMS		
<ul style="list-style-type: none"> - To introduce the concept of Ecosystem and its main features. - To make learners aware of and build on prior knowledge of ecosystems and living things. - To help learners understand that learning can be achieved in a second language. - To help learners understand that keeping a record of new words is 		



important.

LEARNING OUTCOMES

(What learners will be able to do by the end of the lessons)

By the end of the unit learners will be able to:

- Distinguish between living things and non-living things.
- Demonstrate that ecosystems include the places and the living things that inhabit them.
- Describe how and why animals adapt.
- Classify information.
- Successfully engage in visual matching between concepts and images.
- Interpret visual information.
- Use language creatively.
- Ask and respond to *wh*- questions about their work.
- Use a class vocabulary record of new words.

CRITERIA FOR ASSESSMENT

- Understand ecosystems.
- Distinguish between different types of ecosystems.
- Recognize and classify living things.
- Identify how animals adapt.
- Construct and use a **KWL** chart (*what I know, what I want to know, what I learned*)
- Contribute to and use the classroom vocabulary chart.

Cuadro adaptado de **Coyle, Hood, and Marsh (2010)**



4. GUÍA METODOLÓGICA PARA UNA SESIÓN INTEGRADA DE LENGUA Y CONTENIDO CLIL

Los maestros CLIL han de incorporar una serie de técnicas y estrategias que permitan al alumno una mayor adquisición de conocimientos, además de su desarrollo cognitivo y social. Para ello, han de guiarse sobre unas pautas que involucrarán al alumno en su propio aprendizaje. El maestro ha de animar, trabajar la motivación sobre los nuevos contenidos y el lenguaje a través de la utilidad de éstos en su vida cotidiana, relacionándolos en todo momento; explicar todo aquello que no se conoce de antemano y ligarlo a aquellos conocimientos previos que pueda poseer el alumno. El docente debe incluir un *feedback* constructivo con el que el niño pueda hacer de su aprendizaje una evolución lógica de los contenidos. Y, sobre todo, consolidarlos para que puedan utilizarlos cuando sea necesario.

4.1. Técnicas y estrategias

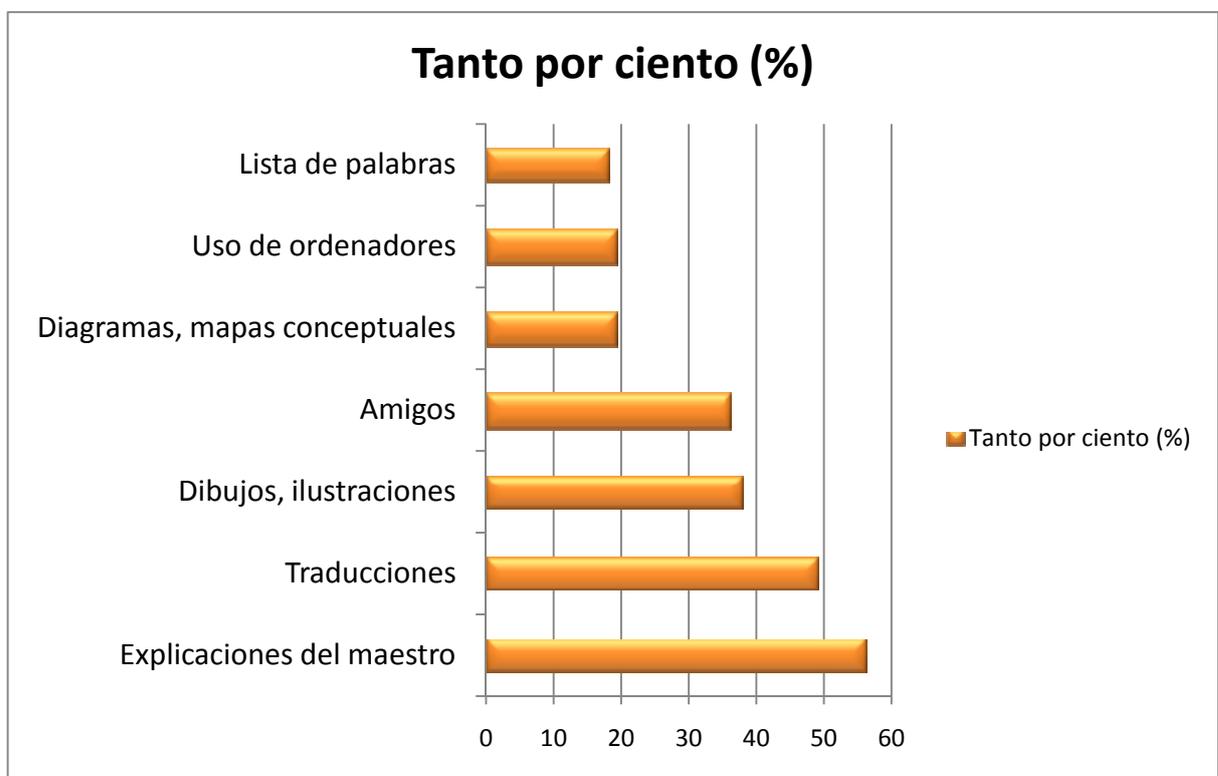
Hace unos años se aplicaron dos cuestionarios (**Bentley y Philips, 2007**) a estudiantes que cursaban algún área CLIL. El objetivo era averiguar qué recursos, qué estrategias o qué técnicas ayudan a conseguir una mayor comprensión de los contenidos y del lenguaje en un área impartida en una lengua extranjera. El primer cuestionario fue contestado por niños de diferentes colegios españoles cuya edad estaba comprendida entre los 14 y los 15 años y que estudiaban el área de Conocimiento del Medio natural, social y cultural en inglés. Algunas de sus respuestas a la pregunta *qué te ayuda a aprender Conocimiento del Medio en inglés* fueron:

- *Más vocabulario y más diagramas en las hojas de trabajo.*
- *Más explicaciones.*
- *Usar palabras fáciles en las explicaciones.*
- *Trabajar con juegos.*
- *Traducir las palabras complicadas en inglés al castellano.*
- *Más dibujos.*
- *Añadir una lista de vocabulario en inglés con sus respectivos dibujos.*
- *Quizá poner las palabras más difíciles con su traducción.*



Tras observar estas respuestas, **Bentley y Philips (2007)** establecieron la conclusión de que la cantidad y la complejidad del nuevo vocabulario de Conocimiento del Medio en inglés causaba dificultades.

El segundo cuestionario fue contestado por niños y niñas cuya edad estaba comprendida entre los 13 y los 16 años y que pertenecían a colegios distintos en los que se cursaba algún área CLIL. **Bentley y Philips (2007)** concluyeron que había una serie de recursos, estrategias y técnicas que les ayudaban a comprender mucho mejor los contenidos y el lenguaje. Son los siguientes:



Fuente: *Elaboración propia*

Teniendo estas respuestas en cuenta, queda patente que lo que más puede ayudar a entender y a seguir una clase CLIL son las explicaciones del maestro. Y, también, la importancia de las clases interactivas donde los estudiantes puedan poner en contraste sus nuevos conocimientos mediante ilustraciones que avalen aquello que ellos han podido extraer de una explicación. Por otra parte, es relevante que debatan con sus compañeros



aquello que han ido aprendiendo para así elaborar ideas y conclusiones sobre los nuevos contenidos y recordarlos a través de experiencias.

Por otro lado, cabe destacar que la segunda respuesta de los alumnos es la traducción. En CLIL no se concreta con exactitud qué porcentaje es el adecuado para utilizar este recurso, ni siquiera si se ha de utilizar o no. Aunque **Marsh, Maljers y Hartiala (2001)** están de acuerdo con que una de las características fundamentales de esta metodología para adquirir el lenguaje está relacionada directamente con la naturalidad del contexto que se ofrece. Es decir, el uso del lenguaje de una manera natural. Una clase donde se trabajen las estructuras gramaticales, los sonidos o el vocabulario no es natural. CLIL ofrece esta naturalidad: *“It is this naturalness which appears to be one of the major platforms for CLIL’s importance and success in relation to both language and other subject learning”* (**Marsh, 2000, p. 5**).

No obstante, *“teachers have found that content and language integrated learning is about far more than simply teaching non-language subject matter in an additional language in the same way as the mother tongue... It is not a matter of simply changing the language of instruction”* (**Marsh, Enner y Sygmund, 1999, p. 17**)

Por lo tanto, teniendo en cuenta lo anterior, se deduce que el empleo de estas estrategias y técnicas durante la sesión proporciona un mayor grado de comprensión, motivación y participación del alumnado en la clase y, por lo tanto, una mejor adquisición de la lengua y el contenido. En el siguiente apartado se concretan aquellas actuaciones propias del maestro durante sesiones CLIL.

4.2. Scaffolding

Vygotsky definió *scaffolding* como: *“the role of teachers and others in supporting the learner's development and providing support structures to get to the next stage or level”* (**Raymond, 2000, p. 176**). Es decir, las técnicas y estrategias que utiliza el profesor para apoyar el desarrollo de sus alumnos/as.

Beth Lewis (2006) explica que dicha estrategia se suele utilizar para apoyar el aprendizaje de los estudiantes en un contacto temprano con los



nuevos contenidos. De esta manera, se les da un contexto, una motivación y un fundamento que hacen más comprensible y atractiva esta nueva información.

Por otra parte, **Lewis (2006)** también defiende que estas técnicas de *scaffolding* suelen incrementar la autonomía de los estudiantes y, además, muestran el conocimiento que adquieren de una manera natural. También proporcionan una enseñanza sólida para todos los estudiantes; atienden a las dificultades individuales, no sólo son para estudiantes de una segunda lengua.

Según **Beth Lewis (2006)**, el *scaffolding* incluye una serie de estrategias como las siguientes:

- Activar los conocimientos previos que posee el alumno.
- Ofrecer un contexto motivacional que despierte el interés y la curiosidad de los estudiantes.
- Convertir las actividades difíciles en otras más fáciles; duplicando los pasos a seguir en la resolución de éstas para facilitar así el progreso del niño en la adquisición de los conocimientos que se trabajen en dichas actividades.
- Mostrar a los alumnos ejemplos de respuestas deseadas antes de que ellos realicen las actividades.
- Modelar el proceso que sigue el pensamiento para solucionar situaciones explicando en voz alta cómo se hace.
- Ofrecer pistas o soluciones parciales a problemas.
- Enseñar reglas mnemotécnicas, canciones o trucos que faciliten la memorización de información clave.
- Fomentar la participación y el compromiso de los estudiantes.
- Desplegar una línea del tiempo que ayude a contextualizar el aprendizaje.
- Usar gráficos para ofrecer una línea de trabajo visual que organice la nueva información y facilite su asimilación.
- Enseñar palabras clave antes de las lecturas.



- Guiar a los estudiantes para hacer predicciones a través de la lógica; donde ellos deducen qué ocurrirá en una historia, experimento, u otra clase de actividad.
- Preguntar mientras leen para promover así lecturas más profundas y significativas a partir de la investigación de conceptos nuevos.
- Sugerir posibles estrategias que los estudiantes puedan usar de manera independiente.
- Resolver una actividad que sirva como modelo para resolver otras.
- Preguntar a los estudiantes sobre sus experiencias previas y personales para lograr aprendizajes más significativos.

Por lo tanto, gracias a estas pautas se establece una guía práctica que los alumnos pueden identificar e interiorizar y, al reconocer estas rutas de conocimiento, entran directamente en la dinámica de las sesiones, con lo que se incrementa la efectividad del método CLIL. La función del maestro sería facilitar la asimilación de conocimientos y proporcionar un contexto donde el alumno se sienta cómodo y se fomente su proceso de aprendizaje. De esta manera, se hace relevante incluir el *scaffolding* en el quehacer diario del aula.



5. ACTIVIDADES APROPIADAS PARA SESIONES CLIL

Sánchez (2011) secuencia distintos tipos de actividades, creando así diferentes fases que el alumnado ha de superar para abordar los nuevos conocimientos. Estas actividades deben estar impregnadas en motivación, es decir, serán llamativas, divertidas y adecuadas a los intereses particulares del grupo.

5.1. Actividades de introducción para bloques de contenido

A la hora de presentar una unidad didáctica o al comenzar una sesión se hace necesario crear un clima cómodo para el alumnado y despertar su motivación e interés (**Pintrich y Schunk, 2006**). Para ello, existen una serie de ejercicios que permiten involucrar a los aprendices en su actual tarea y refrescar aquellos esquemas de conocimiento necesarios para desarrollar nuevos aprendizajes.

“CLIL not only promotes linguistic competences, it also serves to stimulate cognitive flexibility. Different thinking horizons and pathways which result from CLIL, and the effective constructivist educational practice it promotes, can also have an impact on conceptualization (literally, how we think), enriching the understanding of concepts, and broadening conceptual mapping resources. This enables better association of different concepts and helps the learner advance towards a more sophisticated level of learning in general” (Coyle, Hood and Marsh, 2010, pp. 10 – 11).

Por lo tanto, al comienzo de cada bloque de contenidos se deben rescatar aquellos esquemas previos de conocimiento que posee el alumno para incrementarlos y relacionarlos con los nuevos que se van a trabajar. Ésta es la idea que defiende **Coll (2001)**, quien explica que el currículo debe partir del conocimiento del entorno del alumnado, es decir, de sus experiencias previas. Consiste en *“circunferencias concéntricas de tela de araña, a lo largo de cuyos radios podría ir avanzando el niño hacia las circunferencias cada vez más alejadas del punto de partida conocido” (Dodge y Kirchwey, 1901, p. 69).*

De esta manera, el bloque se inicia desde este punto de partida conocido y deseado en los aprendices, lo que favorecerá la relación de contenidos y, por



tanto, el incremento de esquemas de conocimiento, así como el logro de aprendizajes realmente significativos.

Según **García-Ruíz y Orozco (2008)**, con esta propuesta de actividades de introducción se pretende conseguir:

- *Relacionar los contenidos con la realidad cotidiana de los alumnos.*
- *Potenciar su creatividad para así desarrollar estrategias didácticas.*
- *Fomentar sus competencias propiciando habilidades y destrezas.*

5.1.1. Impregnar las actividades de input

El maestro ha de procurar exponer continuamente el contenido de la unidad para que, a través de la escucha y la visualización de algún tipo de texto, el alumnado identifique e interiorice aquel vocabulario clave. De esta manera, **Coyle, Hood y Marsh (2010)** sugieren una serie de pautas a tener en cuenta al comenzar una unidad didáctica:

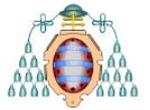
- Empezar con objetos visuales / reales y lluvias de ideas.
- Empezar con una presentación que introduzca conceptos y lenguaje.
- Introducir ideas y discutir las entre toda la clase.
- Comenzar con un set de preguntas clave.

Por lo tanto, teniendo todo lo anterior en cuenta, algunas actividades para comenzar bloques de contenido son:

Opened questions

Las preguntas abiertas son aquellas que no se pueden contestar con un sí o un no; muchas de ellas comienzan por **wh-: what, why, where, when, who, etc.** Estas preguntas rescatan conocimientos previos de los alumnos y permiten averiguar al maestro en qué punto se encuentran. A través de las preguntas guiadas también se dirige el pensamiento del alumnado para repasar aquellos esquemas de conocimiento necesarios para abordar el nuevo tema.

Según **Bloom (1956)**, algunas de estas preguntas serían las siguientes:



REMEMBERING	
<i>Why did...?</i>	<i>Where is...?</i>
<i>Which one...?</i>	<i>How is...?</i>
<i>What is...?</i>	<i>What happened...?</i>
<i>Who is...?</i>	<i>Can you find...? Show me.</i>
UNDERSTANDING	
<i>What is the main idea...?</i>	<i>How is... different from...?</i>
<i>Which statement supports...?</i>	<i>In your own words, what is...?</i>
<i>What is the pattern in...?</i>	<i>What are the steps...?</i>
<i>What were the reasons...?</i>	<i>What does it remind you of...?</i>

Cuadro adaptado de **White (2010)**

Hands-on experiments: closed questions

Esta actividad sirve para observar el grado de dificultad que puede llegar a tener una determinada tarea. El maestro pedirá levantar las manos para responder a las cuestiones que va a plantear. Estas cuestiones tendrán simples respuestas: sí o no. Por lo tanto, a la hora de responder, el maestro observará cuántos alumnos creen que saben la respuesta y comprobará si algunos estaban en lo cierto. A medida que crece la dificultad en las sucesivas preguntas, se esperará menos participación. De esta manera se debe valorar en qué se ha de hacer más hincapié en la unidad didáctica. Además, puede servir para localizar malentendidos previos y solventarlos.



Brainstorming (Osborn, 1938)

También conocido como *lluvia o tormenta de ideas*. Se trata de un método de trabajo grupal a través del cual se producen nuevas ideas a partir de una original. Este proceso permite desarrollar la imaginación y la creatividad; además de abrir nuevas rutas de conocimiento que se pueden experimentar y que quizá lleguen a ser exploradas. De esta forma también se crea expectativa y se acrecienta la motivación en el alumnado.

KWL chart (Ogle, 1986)

Para niveles más avanzados como segundo y tercer ciclo de Educación Primaria, se puede utilizar un **KWL chart (Ogle, 1986)**. Se trata de un organizador gráfico diseñado para ayudar al aprendizaje. De esta manera, el estudiante activa sus conocimientos previos y se marca objetivos para la unidad, aumentando así su motivación e interés durante ella.

Se completaría la siguiente tabla:

K <i>what I already</i> <i>know</i>	W <i>what I want to</i> <i>know</i>	L <i>what I have</i> <i>learned</i>

Imagen adaptada de **Ogle (1998)**

Real documents

La utilización de *realias* (**Cassany, 1994**) dentro del aula, es decir, de documentos reales tal y como aparecen en la realidad extraescolar, aumenta el interés de los educandos. Estas *realias* pueden pertenecer a cualquier ámbito de sus vidas pero el maestro ha de escoger aquellas que se adecúen al tema en concreto, que trabajen algún aspecto de éste y que resulten atractivas a los



niños. Algunas de ellas pueden ser, por ejemplo, *mapas de metro, periódicos, publicidad, instrucciones de un electrodoméstico, canciones, etc.*

ICT (Information and communications technology): word searches, videos...

A medida que se introduce el nuevo tema surgen dudas de significado con algunas palabras. A través del uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) se puede contextualizar dichas palabras y facilitar su asimilación. Además, y según explica **Coll (2001)**, estas TIC tienen un potencial enorme para mejorar y transformar la educación, promover el aprendizaje y mejorar la enseñanza. No sólo proporcionan recursos, sino que ofrecen la posibilidad de romper las barreras espaciales y temporales. Hoy en día la vida cotidiana gira en torno a estas tecnologías, y el niño/a apoya los nuevos conocimientos sobre estas experiencias previas que permiten lograr un aprendizaje mucho más significativo.

PowerPoint presentations

De acuerdo con **Holz (1997)**, las presentaciones de PowerPoint aportan a las sesiones una dinámica interesante y una forma eficaz e innovadora de presentar la información al alumnado. *“El contenido académico es expuesto mediante recursos multimedia ante una audiencia de manera clara, sencilla y directa y con la finalidad de informar, persuadir, motivar, enseñar y/o difundir contenidos”* (**Flores, Rosales y Villamar, 2011, pp. 147 – 157**).

Por otra parte, **Flores y Villamar-Chulín (2012)** proponen una serie de indicaciones a tener en cuenta a la hora de exponer dichas presentaciones:

- a) Seleccionar los contenidos: en las diapositivas sólo se han de mostrar las ideas o conceptos más relevantes. Así se centra la atención de la audiencia en aquellas partes que se pretende.
- b) Desarrollar los contenidos: añadir información necesaria para entender los nuevos conceptos y relacionarlos con experiencias previas.



- c) Brindar una exposición clara y sencilla: utilizando ejemplos adecuados y ajustados al nivel de los alumnos y sus intereses.

A continuación, un ejemplo de una presentación de PowerPoint sobre volcanes:

VOLCANOES

- ✦ Volcanoes form in places where there is **magma** just under the surface, in the *Earth's mantle*.
- ✦ **MAGMA**: red-hot liquid rock.

VOLCANOES

- ✦ Volcanoes have three different parts:

THE VOLCANIC CHIMNEY

- ✦ When a volcano erupts, internal forces push the magma up through the **volcanic chimney**.

THE CRATER

- ✦ The magma emerges through a circular opening called **crater**.
- ✦ Magma is called **lava** when it reaches the surface.

THE VOLCANIC CONE

- ✦ Layers of lava and ash cool and solidify around the crater, and form the volcanic **cone**.

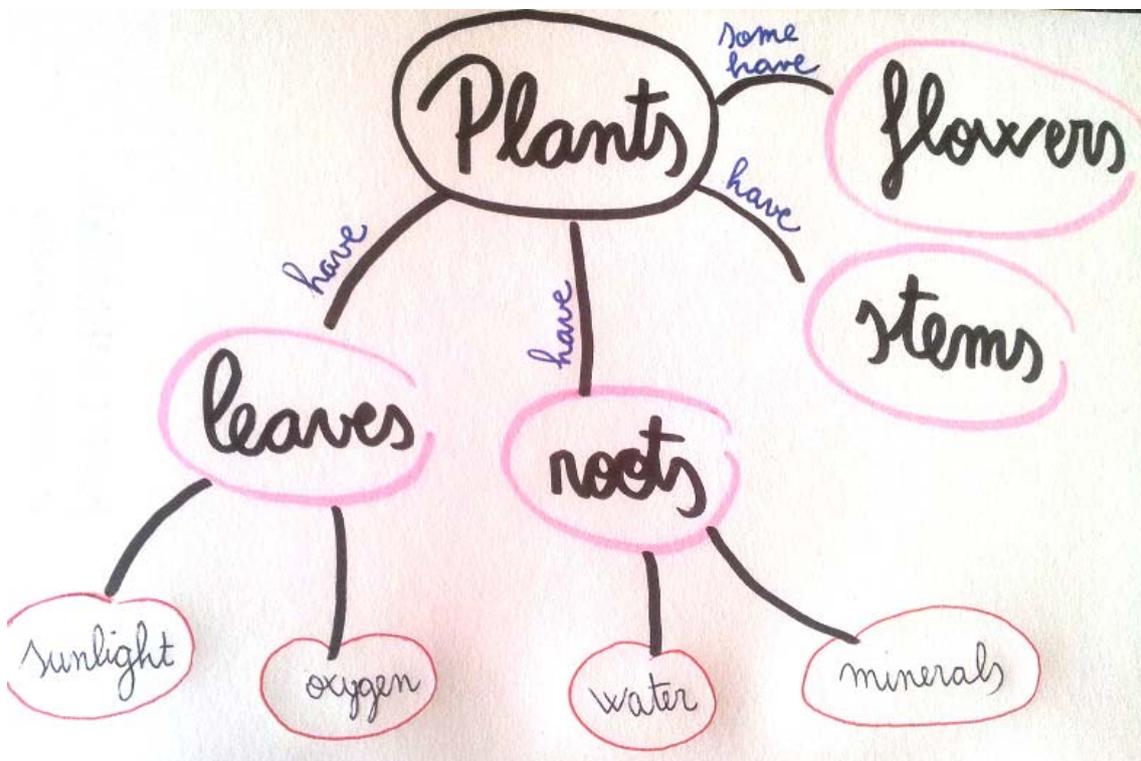
Fuente: elaboración propia



Conceptual maps

“Los mapas conceptuales tienen por objeto representar relaciones significativas entre conceptos para dirigir la atención de los estudiantes sobre el reducido número de ideas importantes en las que deben concentrarse en cualquier tarea específica de aprendizaje. Un mapa conceptual hace como ‘mapa de carreteras’ donde se muestran algunos de los caminos que se pueden seguir para conectar los significados de los conceptos (...) proporcionan un resumen esquemático de todo lo que ha aprendido” (Gowin y Novak, 1988, p. 33)

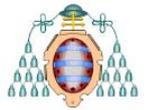
Ejemplo de mapa conceptual sobre las partes de la planta:



Fuente: elaboración propia

Posters

Por último, se puede seleccionar aquella *información imprescindible* para comenzar a trabajar la unidad. Estos conceptos se pueden plasmar sobre posters que decorarán la clase. De esta forma, dichos conceptos se recuerdan en cualquier momento que sea preciso de una manera rápida y sencilla y, por



lo tanto, sin pérdida de tiempo ni de concentración. Además, estos posters sirven como método de memorización de grafías y evitan errores ortográficos.

5.2. Actividades para trabajar la lengua y los contenidos

La **Universidad de Cambridge (2011)** ha elaborado una guía con actividades específicas para la enseñanza CLIL en la que ha publicado tareas propias para Matemáticas, Ciencias, Historia y Geografía. Algunas de ellas son comunes, por lo que se pueden utilizar en cualquier área CLIL. Todas éstas se presentan como ejercicios accesibles para los alumnos de CLIL. A través de ellos se trabaja el conjunto inseparable de la lengua y los contenidos específicos del área y, además, se evita que el estudiante no pueda afrontar la actividad porque le resulte de difícil comprensión. Es decir, descartan lo superfluo para focalizar el aprendizaje en lo que realmente interesa. Por otra parte, todas ellas proporcionan un *feedback* muy interesante para el maestro. Es aquí donde éste ha de centrar su atención para evitar posibles malentendidos o problemas que puedan surgir en la práctica y solucionarlos, para poder sacar el máximo provecho del proceso de enseñanza – aprendizaje que se lleva a cabo en su aula. Estas actividades que sugiere la **Universidad de Cambridge (2011)** se presentan en el siguiente cuadro:

Circle/underline	Find the mistake	Label match
Classify	Gap fill	Multiple choice
Compare and contrast	Identification keys	Sequence
Complete the diagram	Odd one out	Yes/no
Crosswords	Information transfer	True/false
Describe and guess	Jigsaw	

Fuente: elaboración propia



5.2.1. Actividades

Circle/underline

Se trata de elegir la opción correcta de las que se ofrece y rodearla o subrayarla. Una de las ventajas de esta actividad es que no necesita mucho tiempo para su realización y, además, muestra de una manera rápida y fácil si la información se ha entendido o no. Esta actividad focaliza sus objetivos en la comprensión del nuevo vocabulario y ayuda a la memorización de éste. Resulta adecuada para cualquier momento de la sesión.

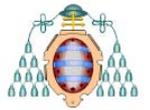
Circle the correct word related to jobs:

hair	hairdresser	comb
dentist	teeth	tooth

Underline the correct option:

He knows she / <u>her</u> .
They saw I / <u>me</u> in front of the park.

Fuente: elaboraciones propias



Classify

El estudiante ha de clasificar en grupos atendiendo a características comunes. Para ello se hace necesario la comprensión y la asimilación de los contenidos y del lenguaje, ya que utiliza un razonamiento más complejo que envuelve un proceso de creación de esquemas. Por lo que dos de sus objetivos fundamentales son relacionar informaciones y crear aprendizajes significativos.

Esta actividad resulta adecuada al final de una sesión.

Classify the next animals into these different groups:

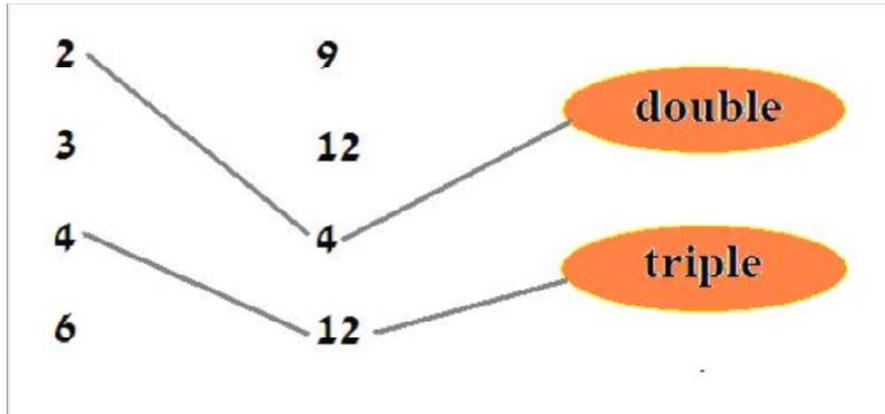
–cocodrile, elephant, tortoise, butterfly, bee, goldfish, duck, dolphin, penguin, hen, dog.

Reptiles Mammals Birds Fish Insects
cocodrile

Fuente: elaboración propia

Compare and contrast

Se han de analizar dos o más informaciones para descubrir semejanzas o diferencias. El estudiante necesita razonar en torno a las características que ofrecen dichas informaciones y así relacionarlas entre sí. Sus objetivos principales son relacionar la información, crear un aprendizaje práctico y memorizar palabras clave. Además, esta actividad es de rápida realización, por lo que ofrece la posibilidad de ser utilizada en cualquier momento de la sesión.



Fuente: elaboración propia

Complete the diagram

Consiste en completar una representación gráfica en la que se muestran las relaciones entre las diferentes partes de un conjunto, sistema o los cambios de un determinado fenómeno. Su objetivo primordial es el de estructurar el pensamiento y, con ello, ayuda a recordar vocabulario. También ayuda a interpretar palabras nuevas ya que las provee de un contexto que facilita dicha interpretación. Esta actividad se puede realizar durante la explicación, la práctica o al final de la sesión.



1. Sun
2. _____
3. Evaporation
4. _____
5. _____

Imagen adaptada de Jefferson Lab, *The wáter cycle*. Accesible en la página web http://education.jlab.org/reading/water_cycle.html (01/02/13)



Crosswords

Consiste en rellenar un casillero con palabras que se entrecruzan, identificando cuál es el nombre o la palabra que corresponde en cada línea y que concuerda con aquéllas que se cruzan. Se puede escribir el vocabulario propio de dicha actividad en el encerado y formar pequeños grupos para discutir el lugar de estas palabras en el crucigrama (en el primer ciclo). Esta actividad pretende prestar especial atención a las palabras clave y a su ortografía. Es apropiada para el principio de una sesión o para el final

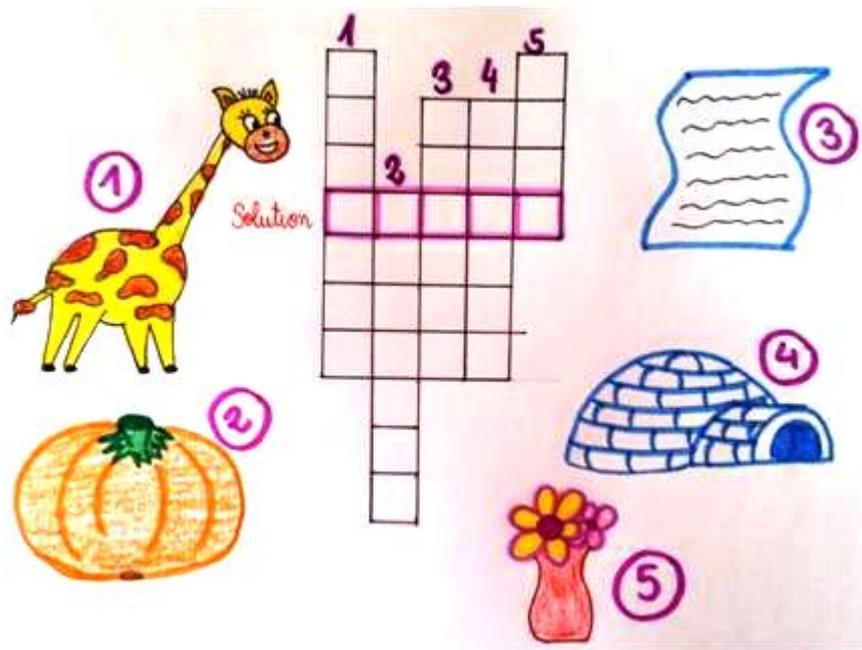


Imagen adaptada de Kiboomu! Worksheets. Accesible en <http://kiboomuworksheets.com/kids-crossword-puzzle-and-song/> (01/02/13).

Describe and guess

A través de la mención de características se ha de adivinar qué es lo que se describe. El estudiante tiene que emplear el descarte y relacionar la información para así extraer la solución al problema planteado.

Se puede utilizar durante la sesión o al final de ella.



Which is this animal?

Try to guess the animal...

Elephant, mouse, toad, shark

Clues:

1. It doesn't live in water.
2. It isn't small.

Fuente: elaboración propia

Find the mistake

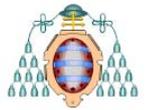
Su objetivo es identificar el error dentro de la información dada y corregirlo. De esta manera el estudiante practica, aplica los conocimientos adquiridos durante la sesión o después de recibir la información. Por lo que la actividad se podría usar tras una explicación o al final de la sesión.

There are some mistakes in the next sentences. Show them and rewrite the sentences in a correct way.

a) She don't like bread.

b) We was hungry.

Fuente: elaboración propia



Gap fill

El estudiante tiene que rellenar una tabla aplicando la nueva información.
En ella relaciona y crea esquemas de conocimiento.

Resulta interesante al final de una sesión.

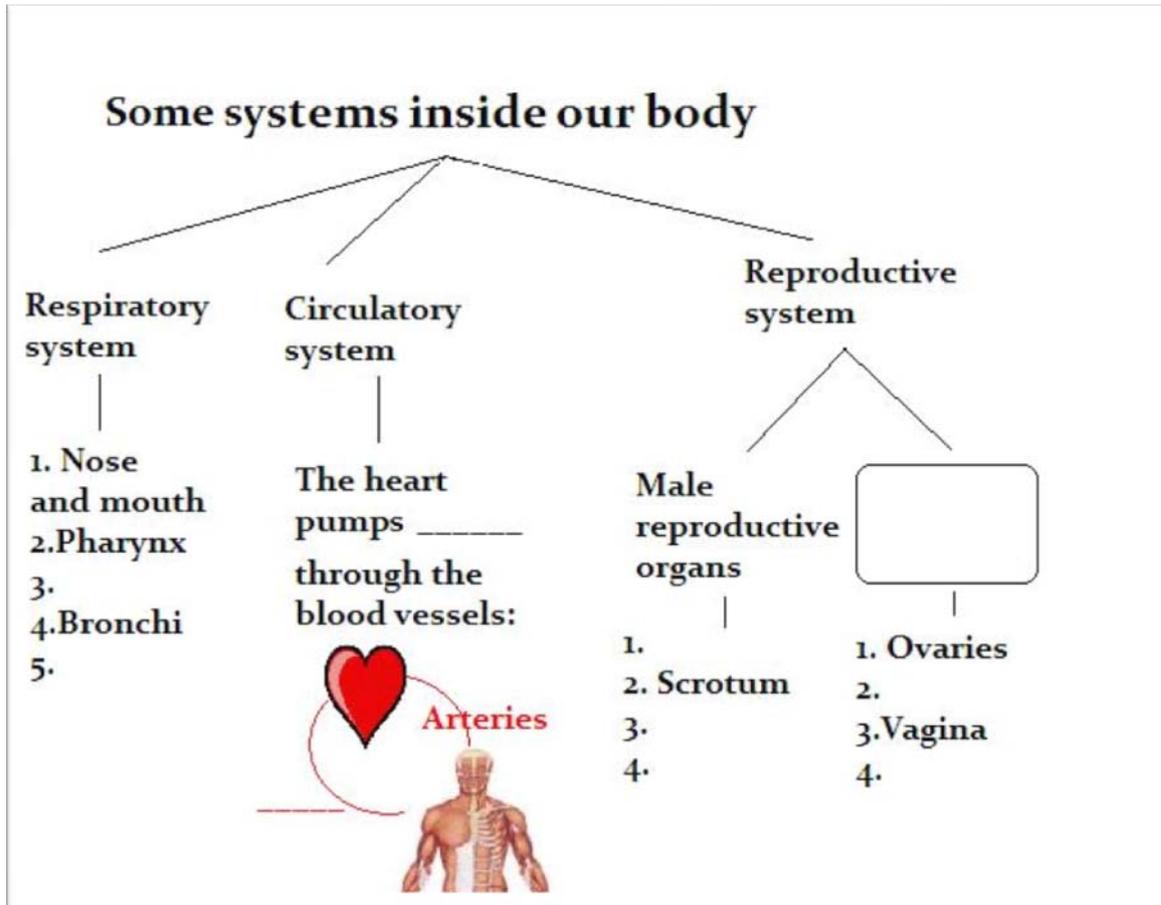
	synonym	antonym
big	<i>huge</i>	
beautiful		<i>ugly</i>

Sequence	Next number	Operation
2 - 4 - 6 - 8 - 10 - 12	14	<i>Add two</i>
36 - 33 - 30 - 27 - 24		
4 - 8 - 16 - 32 - 64 - 128		
972 - 324 - 108 - 36 - 12		

Fuente: elaboraciones propias

Identification keys

El alumno busca características en común y relaciona la información presente. Se exteriorizan aquellos esquemas de conocimiento que ha de haber adquirido. Así que esta actividad se ha de realizar al finalizar una sesión y, sobre todo, resulta adecuada como engranaje de todo el tema, por lo que también resulta muy útil al finalizar la unidad didáctica como repaso y relación de todos los contenidos que aparecen en ella.



Fuente: elaboración propia

Odd one out

Este tipo de actividad permite establecer puentes de conocimiento entre las informaciones que los estudiantes manejan. De tal manera que se relacionan y se trabajan de una manera significativa.

Se aconseja al final de la sesión.



Which is the odd one out? Why?

deltoids / radius / triceps

femur / skull / biceps

Make sentences...

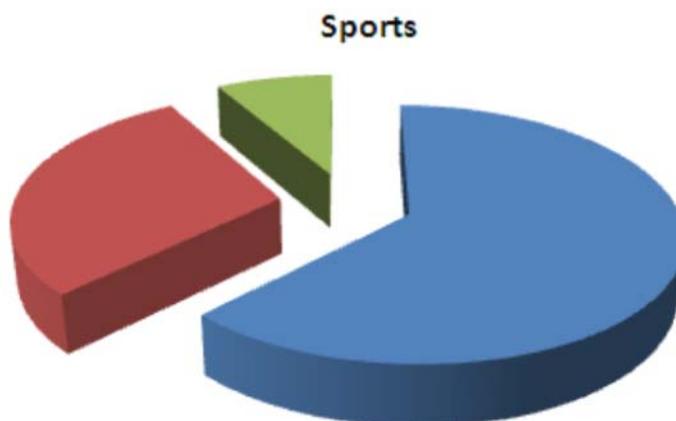
... is the odd one out because ...

Fuente: elaboración propia

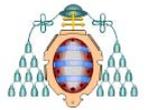
Information transfer

Exige utilizar herramientas de razonamiento para identificar y relacionar partes del tema. Se trabajan esquemas de conocimiento y se da lugar a aprendizajes significativos. Es oportuna para cualquier momento de la sesión: apoyar una explicación, practicar algún contenido o sintetizar.

There are **fifteen** children who like football, **seven** of them prefer basketball and other **two** children love handball. What are the percentages of the different sports the children like?



Fuente: elaboración propia



Jigsaw

Jigsaw o puzzle es un juego que trata de unir piezas para formar una determinada figura. Para ello se ponen en marcha la inducción y la deducción y, por lo tanto, se trabajan en mayor grado aquellas informaciones con las que cuenta el alumno.

Este juego es apropiado para el final de una sesión.

Label match

Consiste en identificar las partes representadas en un dibujo o fotografía. Se trabaja el vocabulario y se fomenta un aprendizaje significativo.

Esta actividad resulta adecuada para cualquier momento de la sesión: durante una explicación, después de ella o al final de la misma.

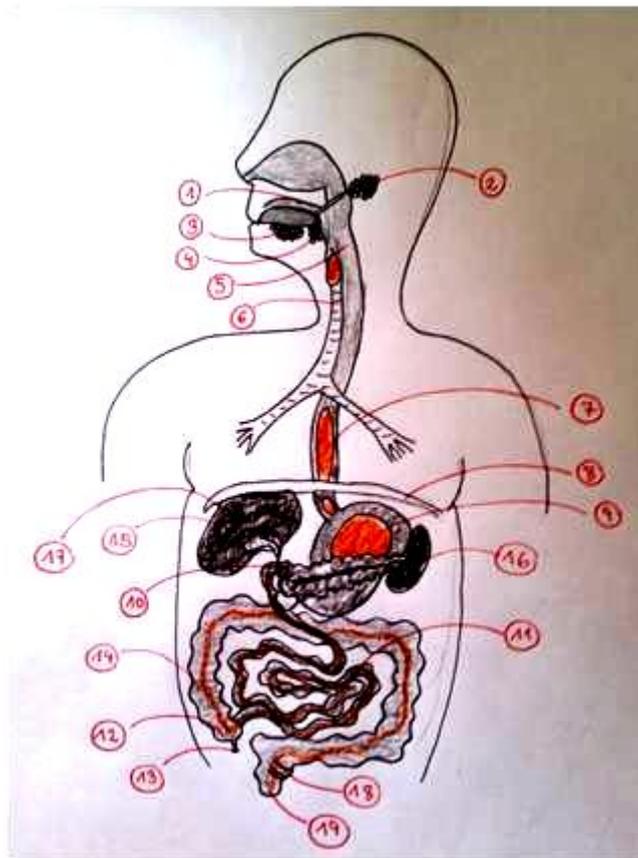


Imagen adaptada de ProProfs Flashcards. Accesible en la página web <https://share.ehs.uen.org/sites/default/files/Digestive.jpg> (21/11/13)



Multiple choice

En esta actividad se emplea la lógica y el descarte. En ella se ofertan diferentes respuestas o alternativas a una cuestión en concreto; se trata de elegir aquella que es correcta y que coincide dentro del contexto que se muestra. Adecuada para cualquier momento de la sesión: final de una explicación, práctica y conclusiones.

Trees have leaves and...

- a. Breakfast, lunch and dinner.
- b. Morning, afternoon and night.
- c. Branches, trunk and roots.

Fuente: elaboración propia

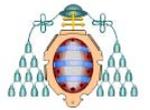
Sequence

Se muestra una progresión lógica y el estudiante tiene que averiguar cuál es la pauta o regla que sigue para poder continuarla. Actividad correcta para cualquier momento de la sesión.

Can you complete this sequence?
two - four - six - eight - ten - _____

Order the next words attending to the size:
star, planet, galaxy, satellite

Fuente: elaboraciones propias



Yes / No

Actividad que permite observar de una manera rápida si las informaciones se han entendido en el grupo/clase. Se puede presentar de dos maneras: a través de preguntas (*closed questions*) o en un cuadro como el que se muestra a continuación en el ejemplo.

Disponible para cualquier momento de la sesión: al finalizar una explicación, durante ella, como práctica de contenidos o como conclusión de la sesión.

Answer the chart:

	Does it have flowers?	Does it have fruit?
Wheat		
Blackberry		<i>Yes</i>

Fuente: elaboración propia

True / false

Este tipo de ejercicio sugiere que el alumno/a emplee diferentes técnicas como pueden ser la comparación o el descarte, y exige un análisis exhaustivo de las afirmaciones que se presenten con el propósito de encontrar cualquier contradicción. Encaja al final de una sesión.

True or false? Correct the ones that are false.

- *Grasses are rigid and thin.*
- *Trees have flexible stems.*
- *Bushes have low branches.*

Fuente: elaboración propia



5.2.2. Estimulación de output: cuestiones

Musumeci (1996) escribió sobre la negociación de significados que se produce entre el maestro y el aprendiz. Cada uno de ellos tiene un respectivo rol en la tarea que se presenta: el maestro ha de incorporar una cantidad elevada de *input* (información proporcionada) para estimular *output* por parte del alumno. De esta manera:

- *"Teachers speak most of the time.*
- *They initiate the majority of the exchanges by asking questions.*
- *In addition, teachers modify their own speech in response to students' signals of non-understanding.*
- *Students prefer to verbally request help only in small group or one to one interactions with the teacher.*
- *Sustained negotiation – in which teachers and students verbally resolve incomplete or inaccurate messages – occurs rarely or not at all in these classrooms". (Coyle et al., 2010, p. 97)*

Asimismo, los alumnos deben tener la oportunidad de practicar y expresarse en la nueva lengua extranjera todo el tiempo que sea posible. Para ello, el maestro ha de realizar frecuentemente preguntas. Además, éste debe guiar a los estudiantes en sus respuestas, sobre todo en primer ciclo y, gradualmente, se harán más autónomos e independientes a lo largo de la Educación Primaria.

Bloom (1956) nos muestra algunas preguntas que encajan dentro del desarrollo de cualquier sesión. En este caso, para 4º de Educación Primaria:



Applying	
<i>What examples do you see...?</i>	<i>How could you use...?</i>
<i>What other way could you...?</i>	<i>What could you change about...?</i>
<i>What do... have in common?</i>	<i>How could you find out more about...?</i>
<i>What questions do you have about...?</i>	<i>What else does... make you think about?</i>
Analyzing	
<i>What are the parts of...?</i>	<i>What group does... belong to?</i>
<i>What is your guess about...?</i>	<i>How are... and... the same?</i>
<i>What is the rule about...?</i>	<i>Why is...?</i>
<i>How could... be simple?</i>	<i>What is out of place with...?</i>
Evaluating	
<i>Do you agree with the actions...?</i>	<i>What do you think of the way... ended?</i>
<i>Which is your favourite...?</i>	<i>What was good/bad about...?</i>
<i>How could you test...?</i>	<i>What is another way you could...?</i>
<i>How could you put together...?</i>	<i>Have you changed your mind about...?</i>
Creating	
<i>What would be different if...?</i>	<i>What changes would you make...?</i>
<i>Which would be a better choice...?</i>	<i>What changes would you make...?</i>
<i>What is most important about...?</i>	<i>Can you imagine a new...?</i>
<i>What would someone else think about...?</i>	<i>Is there a different way to solve...? Tell me.</i>

Cuadro adaptado de **White (2010)**



5.3. Actividades de consolidación: el juego como aplicación práctica de conocimientos

"Con el juego se adquieren aprendizajes, habilidades y destrezas necesarias para un desarrollo integral y para la vida social; los niños ponen en práctica su imaginación, desarrollan su creatividad y aprenden a resolver problemas" (García-Ruíz y Orozco, 2008, p. 547). Además, desde la perspectiva constructivista de Vigotsky (1991), el juego estimula el desarrollo de estructuras intelectuales, es una forma de adquisición del conocimiento, supone una imitación y transformación de la realidad y es un factor básico en el desarrollo. Como explica Prieto (1967), muestra el camino hacia la abstracción y el desarrollo del pensamiento.

Por todo ello, los juegos encajan perfectamente al final de una sesión o como aplicación práctica de los conocimientos adquiridos durante una unidad didáctica

5.3.1. Web searches: webquest, treasure hunt and some webpages with interesting information

Webquest

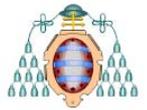
Hablamos de una tarea interactiva que forma parte de un aprendizaje guiado. En esta tarea, el estudiante pone en práctica aquellos conocimientos adquiridos a lo largo del tema, además de habilidades cognitivas. También desarrolla su autonomía y permite una evaluación propia.

Desde la Consejería de Educación de Asturias se ofrece una colección interesante de WebQuests, ordenadas por niveles y áreas:

<http://web.educastur.princast.es/cursos/cursowqp/index.asp>

Treasure, scavenger or knowledge hunt

Es una actividad didáctica en la que se propone contestar a diversas cuestiones a través de la búsqueda interactiva de sus respuestas. Esta búsqueda cuenta con una serie de enlaces en los que se puede consultar la



información que se necesita. Al final, se pretende responder a una “gran pregunta”.

Algunos ejemplos interesantes de caza del tesoro:

<http://www.aula21.net/cazas/ejemplos.htm>

Generador online de caza del tesoro:

<http://www.aula21.net/cazas/ayuda.htm>

Webpages with interesting information

También una opción a tener en cuenta es la consulta de páginas web diseñadas por maestros y profesores que ofrecen una recopilación de enlaces interesantes para cualquier docente que pretenda diseñar una sesión interactiva, además de ideas y actividades que potencian el aprendizaje.

Por ejemplo, esta página web realizada por alumnos de este máster:

<https://sites.google.com/site/sustainabilitygroupstudytask/home>

The screenshot shows a website with a green header and a white search bar. The main content area is divided into a left sidebar and a main text area. The sidebar contains a list of links under the heading 'Introduction'. The main text area has a heading 'Introduction' and two paragraphs of text. A small image of a globe is visible in the bottom right corner of the main text area.

Introduction

1. What is sustainability?
2. What are natural resources? Renewable vs. Non Renewable?
3. Rubbish vs. Resource: Can we find value in a rubbish bin?
4. Programmed obsolescence, perceived obsolescence and their effect on how we consume and produce waste.
5. Interesting Links and References

Introduction

This is a site made by teachers for teachers to introduce the "Sustainability" theme in the classroom. It is intended for 4th graders but can be adapted for other grade levels. We hope you find it useful. Please leave comments about the activities on our site or post about your experiences with the theme.

The lessons on that appear on this site focus on our planet and our influence on it. Students learn about the environment, both locally and at great distances. They realize that by sharing the planet, we are called to have a global perspective and to have a sense of urgency in taking care of our resources.

Presented in an interactive way that offers a challenge for students, these lessons are sure to motivate them. They are thought out especially for students learning the English Language through CLIL (Content and Language Integrated Learning).



Introduction

1. What is sustainability?
2. What are natural resources? Renewable vs. Non Renewable?
3. Rubbish vs. Resource: Can we find value in a rubbish bin?
4. Programmed obsolescence, perceived obsolescence and their effect on how we consume and produce waste.
5. Interesting Links and References

Sitemap

Created by

Sofía Freitas Heisen
Arantxa Prieto Martínez
Yolanda Suárez Garruchaga
Jose Ángel Menéndez Souto

5. Interesting Links and References



- REAL DECREE 1513/2006, seventh of December, which establishes minimum education for Primary School. (BOE 08/12/2006)
- DECREE 56/2007, twenty - fourth of May, which regulates the ordenation and establishes the Primary School Curriculum in Asturias. (BOPA 16/06/2007)
- AREA MOREIRA, M.: Unidades didácticas e investigación en el aula (Didactic units and investigation in the classroom). Nogal Ediciones/D.G.O.I.E., La Laguna, 1993.
- Catling, S., Willy, T., "Teaching Primary Geography", Exter, United Kingdom, Learning Matters 2009
- Coyle, D., Hood, P., Marsh, D. "CLIL: Content and Language Integrated Learning", Cambridge, United Kingdom, Cambridge University Press 2010

- Hönic, I. 2010. Assessment in CLIL: theoretical and empirical research. Müller.

- Morris, G. *Messing about the environment- the foundations of living geography?* P28, Primary Geography 2010

- PALACIOS, J., MARCHESI, A., COLL, C.: Desarrollo psicológico y educación (Psychology development and education). Alianza Editorial, Madrid 2002.

- Scoffham, S., "Primary Geography" South Yorkshire, United Kingdom, Geographical Association 2004

- Timpson, W., Dumbar, B., Kimmel G., Bruyere B., Newman P., Mazia H. "147 Tips on teaching Sustainability" Wisconsin, United States, Arwood 2006

<http://www.amazon.com/147-Tips-Teaching-Sustainability-Environment/dp/1891859609>

<http://www.bottlebiology.org/intro/index.html>

http://www.calstate.edu/system_strategic_planning/docs/147-PractTips4TeachSustain_Excerpt.pdf

<http://www.coca-cola.co.uk/environment/recyclometer-iframe.html>

<http://www.cogersa.es>

http://www.curriculumsupport.education.nsw.gov.au/env_ed/teaching/index.htm

Fuente: elaboraciones propias



6. EVALUACIÓN

Para **Lafourcade (1972, p. 21)** la evaluación es *“la etapa del proceso educativo que tiene como finalidad comprobar, de manera sistemática, en qué medida se han logrado los objetivos propuestos con antelación”*. Para ello se hace *“necesaria una recogida de información rigurosa y sistemática para obtener datos válidos y fiables acerca de una situación con objeto de formar y emitir un juicio de valor con respecto a ella. Estas valoraciones permitirán tomar las decisiones consecuentes en orden a corregir o mejorar la situación evaluada”* (**Casanova, 1995, p. 55**).

No obstante, existe un gran dilema que rodea a la evaluación de la metodología CLIL y que ha sido considerado por **Short (1993)**. Short explora diferentes maneras para evaluar la metodología. En un principio, reflexiona sobre aquellos problemas que pueden aparecer alrededor de ella y a los cuales se ha de enfrentar el maestro:

"The many varieties of alternative assessment include performance-based tests, portfolios, journals, projects, and observation checklist. Although these measures allow better demonstration of student knowledge, they can nonetheless confound teachers of language minority students. Complications arise first because teachers must determine whether the language or the content is being assessed in these alternatives measures. Then teachers must distinguish between the language and content knowledge of the students and decide if one is interfering with the demonstration of the other" (**Short, 1993, p. 633**).

Es decir, la evaluación se complica cuando las herramientas no permiten diferenciar entre contenido y lenguaje y, en este caso, el maestro no tiene claro qué es lo que prima. Por ello, en este tipo de evaluación se hace aún más imprescindible responder a las cuestiones fundamentales de *qué* evaluar y *cómo* evaluarlo. (Ver apartados 3.1 y 3.2)

6.1. Del aprendizaje

La **Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación**, establece en su **artículo 20** que la evaluación de los procesos de aprendizaje del alumnado



será continua y global. Debe seguir una línea común y coherente a lo largo de todo el proceso de enseñanza-aprendizaje y a través de los diferentes niveles.

Siguiendo las ideas de **Amparo Escamilla y Eva Llanos (1995)**, la evaluación se ha de realizar teniendo en cuenta el desarrollo de las capacidades marcadas en los objetivos y la adquisición de las competencias básicas. En la evaluación, además, se han de distinguir tres momentos distintos y complementarios: **inicial, continua y final**.

6.1.1. Evaluación inicial

La evaluación inicial permite adecuar las intenciones a los conocimientos previos y necesidades de los alumnos (**Escamilla y Llanos, 1995**). Decidir qué tipo de ayuda es la más adecuada cuando se accede a un nuevo aprendizaje requiere conocer cómo se ha resuelto la fase anterior, cuáles son los esquemas previos del estudiante, su actitud, interés, nivel de competencia curricular (**Zaitegui, 2004**). Se ha de plantear al comienzo del curso y, como se sugiere desde este trabajo, al inicio de cada unidad y sesión a través de las actividades de introducción. (Ver apartado 5.1)

6.1.2. Evaluación continua

Con la evaluación continua se irá ajustando la ayuda educativa según la información que se vaya produciendo. Esta evaluación es “*formativa, es decir, pretende regular, orientar y corregir el proceso educativo, al proporcionar una información constante que permitirá mejorar tanto los procesos como los resultados de la intervención educativa*” (**Escamilla y Llanos, 1995, p. 87**).

Este tipo de evaluación se ha de incorporar dentro del desarrollo normal de las sesiones a través de técnicas como pueden ser la observación, el análisis de las producciones de los alumnos, cuestionarios, etc. **Short (1993)** plantea una serie de herramientas que permiten evaluar aquellas categorías que rodean CLIL. La correlación entre estas categorías y sus herramientas de evaluación se muestra a continuación:



a) Problem solving:

Anecdotal record: ayudan a determinar si los estudiantes utilizan técnicas de resolución de problemas. Por ejemplo, se pregunta cómo han logrado la solución y qué han hecho.

Essay and reports: sirven para evaluar la habilidad del alumno de analizar y describir los procesos llevados a cabo para la resolución de problemas. Por ejemplo, se pide un texto descriptivo sobre cómo han obtenido la solución.

Interview: su objetivo se centra en analizar los pasos seguidos para solucionar un problema. Se pregunta individualmente cómo ha elaborado la solución.

b) Content skills:

Skill checklist: determina si los estudiantes son capaces de utilizar los conocimientos en distintas situaciones. Por ejemplo, se explicita qué se quiere lograr en la actividad. En este caso, a la hora de utilizar material científico, **Short (1993)** propone la siguiente checklist:

	Mastery of skill	Needs of assistance	Unable to do
<i>Read a graduated cylinder</i>			9/16
<i>Use a pipette</i>			
<i>Read a metric ruler</i>	9/10		
<i>Read a thermometer</i>	9/13	9/10	
<i>Use a balance</i>			

Imagen adaptada de **Short (1993)**

Student self-evaluation: valora su propia capacidad para aplicar los nuevos contenidos. Por ejemplo, se comentan los objetivos y los criterios de evaluación de la unidad con los estudiantes; también resulta interesante facilitarles una tabla de autoevaluación. (Ver apartado 6.1.4)



c) Concept comprehension:

Portfolios and performance: los alumnos han de mostrar si han entendido los contenidos y cómo y cuándo los aplican. Por ejemplo, para elaborar un portfolio podrían utilizar noticias de periódicos, revistas científicas, fotografías, etc. Por otra parte, para el performance depende del tipo de respuesta que se pretenda evaluar: representaciones escénicas de situaciones, seguimiento de instrucciones que dicte el maestro...

d) Language use:

Checklist and oral presentations: evalúan la habilidad de usar el lenguaje de la unidad de forma apropiada: vocabulario técnico, oraciones tipo, cantidad de sinónimos utilizados, etc. Ejemplo: registrar el número de sinónimos que utiliza para referirse a algo en particular. **Short (1993)** propone esta original checklist para utilizar por parejas que, además, estimula y motiva el aprendizaje:

<i>Vocabulary in Mathematic operations</i>	
Partner A: Read the expressions below to your partner	Partner B: Circle the symbol of the operation you hear
<i>Expression</i>	<i>Operation</i>
Thirty minus eleven	+ - x /
Sixty-five times two	+ - x /
The quotient of sixty-four and eight	+ - x /
One less than ninety-six	+ - x /
Four increased by eighteen	+ - x /
One third of twenty seven	+ - x /

Imagen adaptada de **Short (1993)**

e) Communication skills:

Portfolios and written essays: muestran y justifican sus opiniones, explican los pasos seguidos para solucionar una actividad o tarea, comparten ideas, las debaten, etc. Podría ser la creación de un portfolio sobre aquello que han aprendido durante la unidad/sesión o un resumen sobre un artículo.



f) Individual behaviour:

Anecdotal record and performance. Determinar la capacidad del alumno de trabajar y acabar las tareas individualmente: resolver problemas, planificar estrategias, preparar temas, etc. Cada uno lee un texto y luego se hace una puesta en común destacando puntos importantes, la realización de un ejercicio en la pizarra...

g) Group behaviour:

Student evaluation and reports: los estudiantes demuestran habilidades comunicativas y sociales en tareas grupales. Además, permite valorar el trabajo cooperativo, participación en los debates, desarrollar habilidades sociales, etc. Elaborar un trabajo común y exponerlo a la clase.

h) Attitude:

Reading inventory and interview: evalúan la actitud del alumno hacia el área: comodidad en las tareas, confianza para participar en las discusiones, reconocimiento de la importancia de la asignatura... Observando sus actitudes en las lecturas silenciosas, preguntando sobre las expectativas del área...

6.1.3. Evaluación final

Por último, la evaluación final permite conocer si el grado de aprendizaje que para cada estudiante habíamos señalado se ha conseguido o no, y cuál es el punto de partida para una nueva intervención. La evaluación final toma datos de la evaluación formativa, es decir, los obtenidos durante el proceso, y añade a éstos otros obtenidos de forma más puntual, como pueden ser pruebas objetivas (Escamilla y Llanos, 1995). Éstas se realizan al finalizar la unidad didáctica y, además, deben de recopilar actividades que permitan demostrar que se han superado los objetivos y los criterios de evaluación planteados para la unidad, así como que se han desarrollado las competencias básicas.

Un ejemplo de prueba objetiva para 2º curso de Educación Primaria sobre organización de datos sería el siguiente:



CLIL exam

1. An interview about flowers has done by students. They prefer these types. Can you organize the information? **Complete** the *table*:

Timing: 10 minutes
Basic competences: CM, TICD, CL
Language objectives: 1, 2
Content objectives: 3, 4



Flower	Answers	Total
Rose	II	Two
Margarite		
Opium poppy		
Tulip		

- a) How many flowers are there in total?
- b) How many roses are there?
- c) Which is your favourite flower?

Timing: 15 minutes
Basic competences: CM, TICD
Language objectives: 1, 2
Content objectives: 3, 4, 5

2. Hannah has completed this table with the hours she was ridden the last week. **Look** at this!

Monday	Tuesday	Wednesday	Thursday	Friday
2 hours	3 hours	1 hour	3 hours	4 hours

Create a *bar graph* using the information:





Do you remember the *pluviometer*?

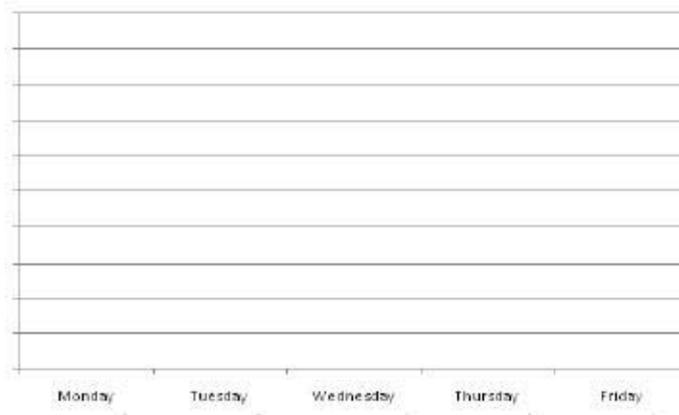
2. We did an experiment with the *pluviometer*. Then, we completed a *table* with the information.



Timing: 30 minutes
 Basic competences: TICD, CMF, CSC, CAA, AIP, OCA
 Language objectives: 1, 2
 Content objectives: 3, 4, 5, 6

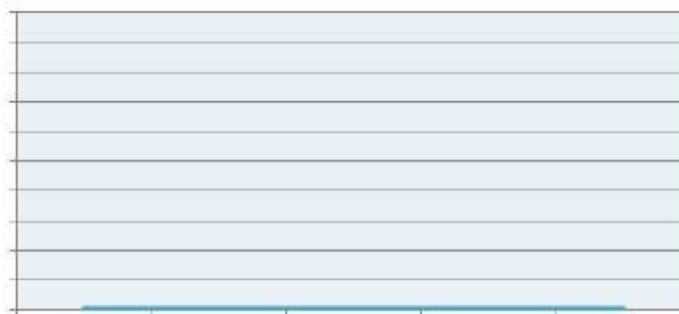
Days of the week	Monday	Tuesday	Wednesday	Thursday	Friday
Centimetres	3	0	5	9	3

Now, try to **do** the *bar graph*:



Good job!

Can you **do** a *linear graph*?





6.1.4. Autoevaluación

Desde el **REAL DECRETO 1513/2006** se establece como uno de los principales objetivos de la Educación Primaria desarrollar el pensamiento crítico. Para contribuir a este objetivo, el alumnado ha de valorar su **propio trabajo**. Se autoevaluará a través de una tabla específica que contenga los contenidos de la unidad didáctica.

Por ejemplo, para la unidad didáctica a la que corresponde la prueba objetiva anterior se podría utilizar esta tabla:

SELF-ASSESSMENT					
You can identify the information in data tables.					
You can complete a data table with information.					
You can explain the information which is in a table.					
You can paint a data table with information using a ruler.					
You can resolve math problems.					

Fuente: elaboración propia

Por otra parte, también podemos utilizar el **KWL chart** (ver apartado 5.1) como autoevaluación, ya que se trata de un documento interesante para la reflexión del alumno: *¿he superado los objetivos que me planteé al principio?*



6.2. Criterios de calificación

"Las calificaciones tienen el propósito de reflejar, de forma resumida y sintética, el resultado del proceso evaluador seguido hasta el momento en que se emiten" (Anarte et al., 2012, p. 49). Para ello, en cada unidad didáctica, teniendo en cuenta las actividades de evaluación, se calificará atendiendo a unos criterios ordinarios que serán establecidos por el maestro.

Para CLIL podrían ser los del siguiente ejemplo:

Criterios de calificación generales		
30%	20%	Trabajo diario
	10%	Cuaderno de trabajo del alumno
30%	30%	Pruebas objetivas (competencias básicas, objetivos y criterios de evaluación)
40%	10%	Participación en clase: expresión oral
	10%	Comprensión oral: interacción con el maestro
	10%	Expresión escrita: composiciones de los alumnos
	10%	Comprensión escrita de enunciados, ejercicios, textos, etc.

Fuente: elaboración propia

6.3. De la enseñanza

Según la **RESOLUCIÓN de 24 de marzo de 2008, de la Consejería de Educación y Ciencia**, por la que se regula la evaluación del aprendizaje del alumnado de Educación Primaria (**BOPA 04/04/2008**), "es necesario realizar una evaluación no sólo del aprendizaje sino también de la enseñanza. Hoy la evaluación adquiere un nuevo sentido, superior a la mera recogida de datos, pero a la vez aparece como pieza clave imprescindible para que el profesorado



preste al alumno/a la ayuda necesaria y, en consecuencia, pueda valorar las transformaciones que se han ido produciendo”.

Por tanto, y siguiendo con lo establecido en la **RESOLUCIÓN de 24 de marzo de 2008**, la evaluación es, ante todo, una práctica reflexiva propia del docente. Además, no se circunscribe exclusivamente al ámbito del aprendizaje, sino que abarca todos los aspectos que intervienen en el proceso: estudiantes, maestro, metodología... Desde este punto de vista, la evaluación cumple tres funciones fundamentales:

- Permitir el ajuste de la ayuda pedagógica a las características individuales del alumnado.
- Determinar el grado en que se han conseguido los objetivos previstos.
- Valorar la programación y el conjunto de la intervención pedagógica.

De acuerdo con dicha **RESOLUCIÓN de 24 de marzo de 2008**, se establece que se ha de evaluar la práctica y la programación. Además, aclara que los criterios de evaluación prioritarios deben plantearse dentro de una serie de pautas. Son las siguientes:

- Los objetivos generales y específicos son coherentes con la metodología planteada.
- Establece una secuenciación y temporalización justificada de los contenidos.
- Las actividades se plantean coherentes con los objetivos y criterios de evaluación programados.

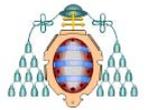
Para ayudar al docente a reflexionar sobre su tarea, éste puede completar la siguiente tabla:



UNIT X					
The plan of the unit was OK.					
Coherence between aims, contents and assessment criteria.					
The planned aims were developed.					
The chosen contents were appropriate.					
The tasks improved output and the activities were full of content and language and motivating.					
The resources were useful, practical and motivating.					
The participation was the expected.					
The timing was sufficient.					
The assessment instruments are precise.					

Fuente: elaboración propia

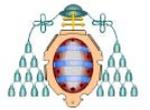
Por otra parte, para complementar la reflexión del maestro y así poder enriquecer o modificar la práctica docente, el alumnado también puede completar la siguiente tabla:



I CAN ASSESS THE TEACHER					
I understand the explanations.					
I understand the activities and the tasks.					
I like the activities we did.					
I feel comfortable at class.					
I like speaking during the lessons.					
I know the contents of this unit.					
My work was OK in this unit.					

Fuente: elaboración propia

Todas estas actividades de evaluación "proporcionan una ocasión privilegiada para mejorar los conocimientos y aspectos que así lo requieren como consecuencia de la constatación proporcionada por los resultados la evaluación realizada" (Coll, Barberà y Onrubia, 2000). Por lo que no se debe olvidar que hay que prestar especial atención al transcurso de las sesiones y, sobre todo, a cualquier malentendido común del alumnado, ya que éste podría indicar un posible fallo en la programación y sugerir modificaciones al docente.



7. CONCLUSIONES

Nos encontramos ante un proceso progresivo de globalización, donde se forja una sociedad plurilingüe que ha de interaccionar entre sí para mantener y lograr nuevos avances que nos permiten ser ciudadanos desarrollados. En este sentido, *“resulta evidente (...) que la educación debe tener entre uno de sus principales objetivos el de dotar a los ciudadanos de instrumentos útiles para desarrollar competencias que les permitan adaptarse adecuadamente a una nueva sociedad cada vez más interdependiente y global”* (**Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre**).

Debido a esto, se hace necesario comunicarse en una lengua extranjera. En este caso, y desde este trabajo de fin de máster, se aboga por el inglés como la lengua universal del mundo: tiene más de 400 millones de parlantes distribuidos por diversas zonas del globo terráqueo y es, quizá, una de las lenguas más asequibles y comprensibles para aprender.

Por otra parte, como se ha defendido durante este trabajo, CLIL ofrece un contexto natural de adquisición de una lengua parecido al que hemos vivido con nuestra lengua materna. Gracias a esta similitud se van creando puentes de conocimiento que permiten un aprendizaje más significativo y real de la lengua extranjera.

Desde esta perspectiva, la teoría debe apoyarse en la práctica. De ahí que este trabajo oferte una guía práctica para diseñar sesiones CLIL: muestra aquella normativa en la que se debe enmarcar, invita a reflexionar sobre los elementos curriculares correctos en CLIL mediante ejemplos interesantes, presenta actividades para trabajar en diversos momentos de la sesión que estimulan el output a la vez que suministran input... A la vez, facilita la labor docente y sugiere diferentes técnicas e instrumentos de evaluación. Asimismo, también recalca la necesidad de no evaluar únicamente el aprendizaje y de ser críticos con nuestra enseñanza.



8. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Ley Orgánica de Educación, LOE 2/2006, del 3 de mayo.

La Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE), por la que se **modifica la Ley Orgánica 2/2006**, de 3 de mayo, de Educación.

Real Decreto 1513/2006, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria.

Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria.

Decreto del Currículo Asturiano, D. 56/2007, del 24 de mayo, para adecuarse a la realidad de la comunidad autónoma del Principado de Asturias.

Decreto 74/2007, de 14 de junio, que regula la ordenación y establece el currículo de la Educación Secundaria obligatoria en el Principado de Asturias.

Resolución de 19 de mayo de 2009, de la Consejería de Educación y Ciencia, por la que se aprueba la convocatoria de proyectos para fomentar el desarrollo de Programas Bilingües en centros educativos de enseñanza no universitaria en el Principado de Asturias, para el curso 2009-2010.

Carta Magna Europea del año 2000

Asociación Española de Lingüística Aplicada, AESLA Recuperado de (24/04/14) <http://www.aesla.uji.es/publicaciones>

Anarte et al. (2012). *Orientaciones para la evaluación del alumnado en Educación Primaria.* Dirección General de Ordenación y Evaluación Educativa. Consejería de Educación de la Junta de Andalucía. Recuperado de (20/06/14) <http://www.edudactica.es/normas/instruc/Orienta%20Eval%20Prim.pdf>

Antúñez, S. (2000). *Del proyecto educativo a la programación de aula: el qué, el cuándo y el cómo de los instrumentos de la planificación didáctica* (Vol. 5). Graó.



Bentley, K. and Philips, S. (2007). *Teaching Science in CLIL contexts*, unpublished raw data.

Bloom, B. S. (1956). *Taxonomy of educational objectives: the classification of education goals*. Handbook I, cognitive domain. Green, New York.

Bret Blasco, A. (2011). *Implementing CLIL in a primary school in Spain : the effects of CLIL on L2 English learners oral production skills*. Universitat Autònoma de Barcelona. Facultat de Filosofia i Lletres. Recuperado de (24/04/14) <http://www.recercat.cat/handle/2072/169743>

Casanova, M. A. (1995). *Manual de evaluación educativa*. La Muralla. Madrid.

Coll, C. (1991). *Psicología y currículum: una aproximación psicopedagógica a la elaboración del currículum escolar*. Paidós. Méjico, D.F.

Coll, C.; Barberá, E. y Onrubia J. (2000). *La atención a la diversidad en las prácticas de evaluación*. *Infancia y Aprendizaje*, 90, 111-132.

Coll, C. y Solé, I. (2001). *Aprendizaje significativo y ayuda pedagógica*. *Revista Candidus* Nº 15. Recuperado de (24/04/14) http://www.quadernsdigitals.net/datos_web/hemeroteca/r_38/nr_398/a_5480/5480.htm

Coyle, D. (1999). *Theory and planning for effective classrooms: supporting students in content and language integrated learning contexts* in Masih, J. (ed.) *Learning through a Foreign Language*, London: CILT.

Coyle, D., Hood, P., and Marsh, D. (2010). *CLIL: Content and Language Integrated Learning*. Cambridge University Press.

Dodge, R. and Kirchwey, C. (1901). *The Course in Geography in the Horace Mann Schools*. *Teachers College Record*, 2, pp. 63 – 80.

Dörnyei, Zoltán (2001). *Teaching and Researching Motivation*. London. Pearson Education Limited. Recuperado de (13/05/14) <http://www.englishclub.com/tefl-articles/motivation-motivating-efl.htm>



Escamilla, A. y Llanos, E. (1995). *Principios de la evaluación que se desprenden de la normativa. La evaluación del aprendizaje y de la enseñanza en el aula.* Edelvives. Zaragoza.

Flores, F. y Villamar-Chulín, J. (2012). *Elementos para el desarrollo de presentaciones académicas en PowerPoint.* Elsevier, pp. 152 – 156. Recuperado de (13/05/14) [http://riem.facmed.unam.mx/sites/all/archivos/V1Num03/08_PE_ELEMENTOS PARA EL DESARROLLO.PDF](http://riem.facmed.unam.mx/sites/all/archivos/V1Num03/08_PE_ELEMENTOS_PARA_EL_DESARROLLO.PDF)

Flores, F., Rosales, A. y Villamar, J. (2011). *Uso de la tecnología en presentaciones científicas.* Elsevier, pp. 147 – 157. Méjico.

García-Ruíz, M. y Orozco, L. (2008). *Orientando un cambio de actitud hacia las Ciencias Naturales y su enseñanza en Profesores de Educación Primaria.* Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias Vol. 7 N°3, SEP, Méjico. Recuperado de (08/05/14) http://www.docenciauniversitaria.org/volumenes/volumen7/ART3_Vol7_N3.pdf

Holz, J. (1997). *Twelve tips for effective PowerPoint presentations for the technologically challenged.* Med Teach, (19) 3: 175 – 179.

Hönig, I. (2010). *Assessment in CLIL: theoretical and empirical research.* Müller.

Horrillo Godino, Zoraida (2010). *A case study of cross-curricular dialogue as a part of teacher education in the CLIL (Content and Language Integrated Learning) approach.* Critical and Reflective Practice in Education (CRPE), Núm. (2010), pp. 4-17. Recuperado de (22/10/13) <http://ddd.uab.cat/record/70767>

Lafourcade, P.D. (1978). *Evaluación de los aprendizajes.* Cincel. Madrid.

Lauretta, Angelo et al. (2011). *El perfil del profesor de disciplina en el marco de la metodología CLIL.* Zaguán : Repositorio Digital de la Universidad de Zaragoza. Universidad de Zaragoza. Recuperado de (16/09/13) <http://zaguán.unizar.es/record/6206>



Lewis, B (2006). *Scaffolding Instruction Strategies, techniques to scaffold learning in the Elementary Classroom*, About.com. Retrieved from (22/01/13) www.k6educators.about.com/od/helpfornewteachers/a/scaffoldingtech.htm

Martín Sánchez, M^a V. *La motivación en la etapa de educación infantil*. Recuperado de (03/11/13) <http://www.eduinnova.es/ene09/LA%20MOTIVACION%20EN%20LA%20ETAPA%20DE%20EDUCACION%20INFANTIL.pdf>

Meyer, Oliver (2010). *Towards quality CLIL: successful planning and teaching strategies*. Pulso, 2010, n.33, p. 11-29. Escuela Cardenal Cisneros. Centro Adscrito a la UAH. Recuperado de (16/10/13) <http://revistapulso.cardenalcisneros.es/documentos/articulos/114.pdf>

Morón Macías, M^a Carmen (2011). *La importancia de la motivación en educación infantil*. Revista digital para profesionales de la enseñanza, 12, 1-5. Recuperado de (03/11/13) <http://www.eduinnova.es/ene09/LA%20MOTIVACION%20EN%20LA%20ETAPA%20DE%20EDUCACION%20INFANTIL.pdf>

Nicolás Román, Susana (2011). *El teatro como recurso didáctico en la metodología CLIL: Un enfoque competencial*. Encuentro: revista de investigación e innovación en la clase de idiomas, 20. Servicio de publicaciones de la Universidad de Alcalá. Recuperado de (16/10/13) <http://www.encuentrojournal.org/textcit.php?textdisplay=436>

Ogle, D.M. (1998). *K-W-L: A teaching model that develops active reading of expository text*. Reading Teacher, 39, 564-570.

Ortega Carrillo, J. A. y Fuentes Esparrell, J. A. (2001). *La motivación en educación infantil con medios de comunicación y tecnologías multimedia*. Revista Publicaciones, 31, 133-152. Facultad de Educación y Humanidades del Campus de Melilla – Universidad de Granada. Recuperado de (13/11/13) <http://www.ugr.es/~sevimeco/biblioteca/tecnologias/Jose%20Antonio%20Ortega%20Carrillo%20-%20La%20Motivacion%20en%20Educacion%20Infantil%20con%20medios%20de%20comunicacion.pdf>



Pedrosa Torres, F. R. (2011). *La motivación y el aprendizaje.* Revista digital Innovación y experiencias educativas, 39, 1-8. Recuperado de (11/12/13) http://www.csif.es/andalucia/modules/mod_ense/revista/pdf/Numero_39/Francisca_Rosa_Pedrosa_Torres_2.pdf

Pintrich Paul, R. y Schunk Dale, H. (2006). *Motivación en contextos educativos. Teoría, investigación y aplicaciones.* PEARSON EDUCATION. Madrid.

Prieto, A. y García-Tuñón (1967). *Juegos y juguetes educativos en la edad preescolar.* El Magisterio Español. Recuperado de (16/05/14) <http://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=5iW91Pjul04C&oi=fnd&pg=PA9&dq=educacion+actividad+clasificacion&ots=GcKkb7MVLj&sig=RqFsgvH-aelCjYqsv8GgdXXo6nk#v=onepage&q=educacion%20actividad%20clasificacion&f=false>

Raymond, E. (2000). *Cognitive Characteristics. Learners with Mild Disabilities.* Needham Heights, MA: Allyn & Bacon, A Pearson Education Company.

Rivas, F. (2003). *El proceso de enseñanza/aprendizaje en la situación educativa.* Ariel Psicología. Barcelona.

Sánchez Arjona, S. M. (2011). *¿Cómo mejorar la motivación del alumnado?* Revista digital Innovación y experiencias educativas, 41, 1-8. Recuperado de (11/12/13) http://www.csif.es/andalucia/modules/mod_ense/revista/pdf/Numero_41/SILVIA_MARIA_SANCHEZ_ARJONA_01.pdf

Short, D. J. (1993). *Assessing Integrated Language and Content Instruction.* Teachers of English to Speakers of Other Languages, Inc. (TESOL)

Thanasoulas, Dimitrios. *Motivation and motivating.* EnglishClub.com. Recuperado de (24/09/13) http://www.clm-granada.com/pdf/congreso_acles/VII_Congreso_ACLES.pdf



Trianes Torres, M^a V. y Gallardo Cruz, J. A. (2004). *Psicología de la educación y del desarrollo en contextos escolares.* Ediciones Pirámide, Anaya. Madrid.

University of Cambridge (2011). *Teaching Maths through English - a CLIL approach.* Recuperado de (17/06/14) https://www.teachers.cambridgeesol.org/ts/digitalAssets/116196_6999_0Y10_CLIL_Maths_Book_W.pdf

University of Cambridge (2011). *Teaching Science through English - a CLIL approach.* Recuperado de (17/06/14) https://www.teachers.cambridgeesol.org/ts/digitalAssets/117041_Teaching_Science_through_English_-_a_CLIL_Approach.pdf

White, S. A. (2010). *Activities for English Language Learners Across the Curriculum.* Shell Education, United Kingdom.

Zaitegi, N. (2004). *La educación inclusiva.* Organización y Gestión Educativa, (2), 13-13.

Zabalza, M. A., y Beraza, M. Á. Z. (1997). *Diseño y desarrollo curricular* (Vol. 45). Narcea Ediciones.