

Universidad Internacional de La Rioja
Facultad de Educación

Propuesta de intervención para
contexto trilingüe en la Comunidad
Autónoma Vasca a través de las
Ciencias Naturales mediante CLIL para
alumnos de 3º de Educación Primaria

Trabajo fin de grado presentado por: Tamara Marín Merino
Titulación: Grado en Maestro en Educación Primaria
Línea de investigación: Propuesta de Intervención
Directora: Sidoní López Pérez

Bilbao
17 de julio de 2015
Firmado por: Tamara Marín Merino

Categoría Tesauro: 1.1.8 Métodos pedagógicos

Resumen

El objetivo principal de este trabajo es crear una propuesta de intervención para el alumnado de 3º curso de Educación Primaria, basada en los aspectos metodológicos CLIL para el entorno trilingüe de la Comunidad Autónoma del País Vasco. Para ello, hemos tenido en cuenta las relaciones entre las diferentes lenguas de dicha comunidad y los beneficios de un aprendizaje coordinado de las mismas, para lo que analizamos aspectos relacionados con el bilingüismo y trilingüismo. Después de realizar una búsqueda y análisis tanto de los aspectos legislativos más relevantes de la enseñanza de Lengua Extranjera como de los metodológicos del enfoque CLIL, hemos realizado una propuesta de intervención para un aprendizaje basado en tareas. Para esta intervención, con el fin de conseguir el objetivo propuesto, involucramos el ámbito del Conocimiento del Medio Natural y la enseñanza de Lengua Extranjera a través de los contenidos relacionados con el ciclo del agua.

Palabras clave

CLIL, bilingüismo, trilingüismo, aprendizaje integrado de contenido y lengua extranjera, Conocimiento del Medio Natural.

ÍNDICE

ÍNDICE DE FIGURAS	5
ÍNDICE DE TABLAS.....	5
1. INTRODUCCIÓN	6
1.1. ELECCIÓN Y JUSTIFICACIÓN DEL TEMA	6
1.2. OBJETIVOS GENERALES Y ESPECÍFICOS	7
1.3. METODOLOGIA	7
2. MARCO TEÓRICO	9
2.1. INTRODUCCIÓN	9
2.2 LEGISLACIÓN SOBRE ENSEÑANZA DE LENGUA EXTRANJERA EN EL MARCO LEGISLATIVO ESPAÑOL	9
2.3. LEGISLACIÓN SOBRE ENSEÑANZA DE LA LENGUA EXTRANJERA EN EL DISEÑO CURRICULAR DE EDUCACIÓN PRIMARIA DE LA CAV.....	11
2.4. BILINGÜISMO Y TRILINGÜISMO EN LA CAV	13
2.4.1 Bilingüismo	13
2.4.2. Trilingüismo en la CAV.....	15
2.5 METODOLOGÍA CLIL	17
2.5.1 CLIL en Europa	17
2.5.2 Ventajas de la metodología CLIL en España	18
2.5.3 Principios de la metodología CLIL.....	18
2.5.4 Aplicación de la metodología CLIL.....	19
2.5.5 Áreas y horas impartidas.....	22
2.5.6 Características del profesorado CLIL.....	23
3. PROPUESTA DE INTERVENCIÓN	24
3.1. JUSTIFICACIÓN DE LA PROPUESTA	24
3.2 .OBJETIVOS.....	25

3.3. CONTEXTO	25
3.3.1. Marco legislativo.....	25
3.3.2. Características del centro y del grupo	26
3.3.3. Temporalización.....	26
3.4. METODOLOGÍA PARA LA PLANIFICACIÓN	27
3.4.1. Metodología para la elaboración de la propuesta de intervención	27
3.4.2. Planificación de las sesiones	28
3.4.3. Lista de control	29
3.5. METODOLOGÍA DE LA INTERVENCIÓN	29
3.6. PROPUESTA DE INTERVENCIÓN: ‘EL CICLO DEL AGUA’	30
3.7 SESIONES DE LA PROPUESTA DE INTERVENCIÓN.....	32
3.8. EVALUACIÓN	43
4. CONCLUSIONES	44
5.LIMITACIONES Y PROSPECTIVA	46
6. FUENTES	47
6.1. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	47
6.2 BIBLIOGRAFÍA.....	49
ANEXOS	
ANEXO 1.....	51
ANEXO 2.....	52
ANEXO 3.....	53
ANEXO 4.....	54
ANEXO 5.....	55
ANEXO 6.....	57
ANEXO 7.....	58
ANEXO 8.....	59

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1:	15
Figura 2:	20
Figura 3:	21
Figura 4:	22

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1:	12
Tabla 2:	27

1. INTRODUCCIÓN

1.1. ELECCIÓN Y JUSTIFICACIÓN DEL TEMA

Los alumnos cada vez tienen la oportunidad de estudiar idiomas más temprano, ¿pero realmente lo hacen con la metodología adecuada? Existen numerosas investigaciones acerca de cómo fomentar el aprendizaje en contextos bilingües (véase Dafouz & Guerrini, 2009 o Lasagabaster y Ruiz de Zarobe, 2010). Por el contrario, si hablamos de contextos trilingües, los estudios son más escasos y nos surge la duda sobre si perjudicamos a uno de los idiomas en beneficio de otro. Además, estos estudios son considerablemente nuevos, es decir, el trilingüismo ha comenzado a investigarse en los últimos 15 años (Lasagabaster, 1998), y por ello, los resultados y propuestas metodológicas en este ámbito pueden resultar poco sólidos.

Teniendo en cuenta el reto educativo multilingüe al que se enfrenta en los próximos años la Comunidad Autónoma del País Vasco (CAV, de aquí en adelante) en la que resido, con este trabajo pretendemos centrarnos en la propuesta de un modelo de enseñanza-aprendizaje de la lengua inglesa dentro de un contexto trilingüe. Dado que las bases del bilingüismo son sólidas en la comunidad, el reto será integrar la lengua inglesa de modo que las lenguas cooficiales (castellano y euskera) no se vean perjudicadas.

Para centrar la intervención es necesario que tengamos en cuenta por un lado las bases teóricas del multilingüismo, y por el otro lado, el uso de la metodología *Content and Language Integrated Learning* (CLIL, de aquí en adelante) que se está extendiendo mayoritariamente en contextos bilingües. Lasagabaster & Ruiz de Zarobe (2010) informan que el método CLIL se está consolidando como un método educativo que responde a las demandas de nuestra sociedad. Consideramos que la metodología CLIL es la más adecuada teniendo en cuenta la complejidad socio-lingüística de la comunidad, ya que nos permite adoptar diferentes metodologías. Además, favorece el aprendizaje de la lengua basado en el uso, donde CLIL es una herramienta para la enseñanza de áreas no lingüísticas en las que el sujeto y la materia tienen un papel conjunto (Marshal, 2002).

La escuela debe estar abierta a los cambios producidos en la sociedad además de atender a las necesidades y expectativas puestas en ella por los agentes sociales. Consideramos una de estas expectativas el aprendizaje del inglés, que es considerado la lengua global del mundo (Crystal, 2003) o también una de las lenguas francas o vehiculares más importantes. Las motivaciones a la hora de considerarla una lengua importante pueden ser diversas, desde las ventajas que podemos obtener a la hora de acceder a un puesto de trabajo, hasta la posibilidad de acceso a más información o conocer nuevas culturas.

Aunque la metodología CLIL es aplicable para alumnos de Educación Infantil, contribuyendo en esta etapa al avance de la zona de desarrollo próximo y al uso del habla egocéntrica (Vigotsky, 1931), en este trabajo proponemos una intervención con alumnos del 3º curso de Educación Primaria. Por lo tanto, y como veremos más adelante, nuestro Trabajo de Fin de Grado se centrará en el uso del método CLIL como herramienta para enseñar habilidades lingüísticas y de pensamiento más complejas.

1.2. OBJETIVOS GENERALES Y ESPECÍFICOS

Teniendo en cuenta lo analizado anteriormente, el objetivo principal de este trabajo consiste en realizar una propuesta de intervención didáctica destinada al 3º curso de Educación Primaria, usando la metodología CLIL dentro de un contexto trilingüe, en el ámbito de las Ciencias Naturales y centrada en el tema ‘El Ciclo del agua’.

Además del objetivo principal, también nos planteamos otros objetivos específicos o secundarios con la intención de complementar el anterior:

- Analizar las ventajas de la metodología CLIL en un contexto trilingüe.
- Identificar y usar las fases de planificación de la metodológica CLIL para desarrollar unidades didácticas y sesiones.
- Desarrollar las diferentes estrategias de comunicación para las destrezas orales y escritas.
- Experimentar el lenguaje mediante actividades interactivas dentro de un contexto real y significativo.
- Fomentar el aprendizaje y la actitud positiva hacia la lengua inglesa.

1.3. METODOLOGIA

La metodología que hemos elegido en este Trabajo Fin de Grado consiste principalmente en la búsqueda de información que posteriormente hemos analizado. Primeramente, nos hemos informado acerca de la información existente sobre el contexto trilingüe en la CAV que está reflejado en el documento marco denominado *Proceso de Experimentación del Marco de Educación Trilingüe* (Gobierno Vasco, 2010).

Al igual que se señala en el trabajo publicado anteriormente, creemos que el modo más apropiado de trabajar el trilingüismo es mediante el uso de la metodología CLIL. Además, el proyecto de implantación de trilingüismo en su proceso de experimentación actualmente vigente en la CAV, recomienda el aprendizaje de las lenguas de modo integrado y por medio de contenidos, realizando especial mención a la metodología CLIL elegida para este trabajo (Gobierno Vasco,

2010). Esta metodología ha sido analizada por diferentes autores que mayoritariamente han recogido los análisis de Coyle (2007), que hemos utilizado en esta propuesta. La búsqueda de información acerca de la aplicación de esta metodología, ha estado principalmente basada en las diferentes publicaciones de Coyle (2005; 2007) que a su vez nos ha llevado a recoger información de otros autores tales como Estaire et Zanon (1994). Además, el análisis de los trabajos citados anteriormente nos ha llevado a completar la información con otros autores como Dalton-Puffer (2011), que señala los diferentes principios de esta metodología.

Siguiendo con la propuesta de intervención, para su realización nos hemos basado en el análisis y planificación de los autores más destacados que han desarrollado una planificación para la metodología CLIL en la propuesta de las 4 Cs´ para la propuesta y 3 As´ para las sesiones de Coyle (1999, 2005). Para comenzar, con el diseño de la intervención hemos propuesto un modelo donde además hemos tenido en cuenta el aprendizaje basado en la tareas (Etaire et Zanon, 1994) y el orden jerárquico de las destrezas cognitivas (Bloom, 1956), por el cual para las actividades introduciremos en orden progresivo las destrezas cognitivas de orden superior. Además, debemos destacar la importancia del alumnado en la diferentes sesiones donde es el protagonista de su propio aprendizaje, con lo que podemos decir que los alumnos construyen su propio aprendizaje (Mehisto, Marsh y Frigels, 2008).

2. MARCO TEÓRICO

2.1. INTRODUCCIÓN

A lo largo de este epígrafe presentaremos los aspectos más relevantes con respecto al tema de nuestro Trabajo Fin de Grado. Inicialmente haremos referencia a la legislación sobre enseñanza partiendo de la referencia estatal que encontramos en la legislación vigente y continuando con la correspondiente a la CAV. Posteriormente, abordaremos conceptos necesarios como el bilingüismo y trilingüismo con el fin de describir las situaciones de convivencias entre dos o varias lenguas y sus consecuencias en los individuos.

Antes de centrarnos en la metodología CLIL, abordaremos la legislación vigente para la enseñanza y aprendizaje de las lenguas extranjeras. Comenzaremos por los aspectos más importantes en el ámbito estatal y continuaremos con la legislación de la CAV.

Centrándonos en la metodología CLIL, analizaremos su situación en Europa y las ventajas observadas en España. Dado que CLIL es el objeto principal de análisis de este trabajo, nos centraremos en sus principios para entender sus objetivos y paradigmas principales. Desde el punto de vista más práctico, revisaremos las propuestas realizadas por diferentes autores para su programación y aplicación en el aula. Finalmente, revisaremos las áreas que se imparten y las características del profesorado CLIL.

2.2 LEGISLACIÓN SOBRE ENSEÑANZA DE LENGUA EXTRANJERA EN EL MARCO LEGISLATIVO ESPAÑOL

Con el fin de comenzar por la legislación más general respecto a la enseñanza de lengua extranjera analizaremos los aspectos referentes a la misma que se fijan en el Real Decreto 126/2014. Comenzaremos por las competencias básicas que son aquellos aprendizajes que se consideran imprescindibles y están orientados a la aplicación de los conocimientos adquiridos. Continuaremos con las funciones acerca del Aprendizaje de la Lengua Extranjera, que tal y como se recoge en el Real Decreto 126/2014, están divididas entre el Gobierno y las Administraciones Educativas. Finalmente, destacaremos los aspectos concretos más importantes recogidos en el Anexo I (RD 126/2014) correspondiente a las asignaturas troncales y en el que se hace referencia explícita a la Primera Lengua Extranjera.

Comenzando por el aspecto más general en el citado decreto encontramos las siete competencias que un alumno de Educación Primaria debe adquirir durante esta etapa educativa. Entre ellas encontramos la primera, denominada Comunicación Lingüística y que sería el marco

referencial de la enseñanza de lengua extranjera y nos define la competencia que el alumno debe conseguir al finalizar la esta etapa. Podemos observarlo así en el Decreto: “En síntesis el desarrollo de la competencia lingüística al final de la educación obligatoria comporta el dominio de la lengua oral y escrita en múltiples contextos y el uso funcional de al menos una lengua extranjera” (Real Decreto, 126/2004, p.17).

Respecto a la organización de la etapa, las asignaturas están divididas en tres grupos: troncales, específicas y de libre configuración. Teniendo en cuenta esta división, el aprendizaje de la Primera Lengua Extranjera lo enmarcaríamos dentro de las asignaturas troncales y el aprendizaje de la Segunda Lengua Extranjera estaría dentro de las específicas.

Continuando con los factores relativos a la enseñanza aprendizaje de las lenguas, cabe destacar cuando nos referimos al aprendizaje de las mismas que existen ciertos conceptos como el horario o la metodología que tenemos que tener en cuenta. Por ello, es importante enmarcar dentro del decreto que nos ocupa, las funciones acerca de la programación de las asignaturas que ocupan tanto al Gobierno como las que son responsabilidad de las Administraciones Educativas.

Por un lado, el Gobierno se hará cargo de determinar los contenidos, estándares de aprendizaje y horario lectivo mínimo en el caso del aprendizaje de la Primera Lengua Extranjera. Además, se responsabiliza de los estándares de aprendizaje evaluables relativos a los contenidos en el aprendizaje de la Segunda Lengua Extranjera.

Por otro lado, las Administraciones Educativas se harán cargo de complementar los contenidos en el aprendizaje de la Primera Lengua Extranjera y establecerlos en el aprendizaje de la Segunda Lengua Extranjera, así como de realizar las recomendaciones metodológicas que crean convenientes. Respecto al horario lectivo, para la Primera Lengua Extranjera podrán fijar el horario lectivo máximo correspondiente a los contenidos y para la Segunda Lengua Extranjera fijar el horario correspondiente. Para concluir con la evaluación durante la etapa, las Administraciones deberán complementar los criterios de evaluación en ambos casos, tanto en el caso del aprendizaje de la Primera como el de la Segunda Lengua Extranjera.

Continuando con el análisis de la legislación en el ámbito más concreto de la misma, encontramos especificado en el Anexo 1 Asignaturas Troncales (RD 126/2014) el apartado que hace referencia a la Primera Lengua Extranjera. Cabe resaltar la relevancia que se da en este apartado a esta asignatura troncal, ya que considera la adquisición de una lengua extranjera como uno de los fines principales del sistema educativo. En lo que respecta al eje de la enseñanza y al tipo de actividades llevadas a cabo, nos encontramos con la cita de un documento necesario a la hora de abordar el aprendizaje de las lenguas y que es el Marco Común Europeo de Referencia para las

Lenguas (Consejo de Europa, 2000). Así, los apartados más importantes que se recogen en el decreto (RD 126/2014) que analizamos en este apartado hacen referencia al enfoque del aprendizaje y podemos encontrar aspectos tales como el aprendizaje, la enseñanza y evaluación sobre los que se explican aspectos generales y podremos encontrar más detallados en el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (Consejo de Europa, 2000). En lo que respecta a los niveles para medir el dominio, también debemos considerar el documento anterior, con lo que en la Etapa de Educación Primaria partiremos de un nivel competencial básico, en el que se propone el uso contextualizado del lenguaje y el empleo del juego en los primeros años, pasando de un procesamiento esencialmente semántico a uno más específico y sintáctico.

2.3. LEGISLACIÓN SOBRE ENSEÑANZA DE LA LENGUA EXTRANJERA EN EL DISEÑO CURRICULAR DE EDUCACIÓN PRIMARIA DE LA CAV

Consideramos muy importante tanto para centrar el marco teórico de este trabajo, como para reflexionar acerca de la enseñanza de la lengua inglesa, recapitular las orientaciones que se reflejan hacia las lenguas extranjeras en el Decreto 175/2007 modificado por Decreto 97/2010 de la CAV. Con la intención de analizar el apartado acerca de la enseñanza de la lengua extranjera, nos centraremos en el Anexo IV de las áreas de Educación Primaria correspondiente a: Lengua Vasca, Lengua Castellana y Lengua Extranjera. Para comenzar con esta área, según se recoge en el Decreto 175/2007 modificado por el Decreto 97/2010, es prioritario garantizar el dominio del euskera y castellano que son las dos lenguas oficiales de la comunidad, aunque además se reconoce la necesidad del aprendizaje de otras lenguas:

Por ello, en un mundo cada vez más interrelacionado, marcado por la sociedad del conocimiento, las tecnologías de la información y la comunicación, y la movilidad de las personas, al dominio de las lenguas oficiales se añade la imperiosa necesidad de conocer alguna o algunas de las denominadas lenguas globales para favorecer el conocimiento mutuo de las personas, el intercambio de ideas... (Gobierno Vasco, 2010, p.186).

Podemos considerar por tanto, al igual que hemos reflejado en anteriores apartados, que la enseñanza del inglés es considerada como una de las lenguas globales que facilitan el acceso a las nuevas tecnologías y al conocimiento de otras culturas (Gobierno Vasco, 2010).

En cuanto a la enseñanza de las lenguas en general se refiere, ya que todas mantienen en común este apartado, se reconocen las estrategias básicas para hablar, escribir, escuchar y leer en ámbitos significativos de la actividad social. Continuando con los aprendizajes de estas estrategias, los contenidos relacionados con los mismos se recogen en los siguientes bloques de contenido:

Tabla 1. Bloques de contenido Áreas de Educación Primaria, Lengua Vasca, Lengua Castellana, Lengua Extranjera.

1.	Comunicación oral: hablar, escuchar y conversar.	Referentes a habilidades lingüísticas.
2.	Comunicación escrita: leer y escribir.	
3.	Educación literaria.	En relación al conocimiento de las convenciones literarias básicas.
4.	Reflexión sobre la lengua y sus usos.	Para la reflexión contextual, discursiva y gramatical.
5.	Dimensión social de la lengua.	Relacionado con la diversidad lingüística y las relaciones entre lenguas.

Adaptación del Decreto 97/2010 (Gobierno Vasco, 2010)

En cuanto a las relaciones entre las lenguas se refiere, se plantea la integración de todas ellas en el currículo teniendo en cuenta los siguientes principios que se recogen en la versión consolidada del Decreto 97/2010:

- La enseñanza de las lenguas debe basarse en la inclusión, es decir, debe posibilitar que todos los alumnos y alumnas, independientemente de su lengua de origen, desarrollen plenamente su competencia plurilingüe.
- La enseñanza de las lenguas debe basarse en el uso, es decir, las lenguas se aprenden en el uso social y son las necesidades pragmáticas de comunicación las que orientan y favorecen el dominio del código.
- La enseñanza de las lenguas debe basarse en el enfoque comunicativo, es decir, debe convertir las aulas en espacios privilegiados de comunicación que favorezcan la participación eficaz de los alumnos y alumnas en prácticas comunicativas diversas.
- La enseñanza de las lenguas debe basarse en el desarrollo de actitudes positivas hacia las lenguas y los hablantes, teniendo en consideración la importancia de las lenguas en las relaciones sociales y en el desarrollo emocional de los individuos.

Acerca de los principios metodológicos, se señala la necesidad de la importancia de que el aprendizaje sea guiado por proyectos comunicativos significativos, siendo el texto la unidad comunicativa fundamental, teniendo en cuenta los diferentes géneros textuales. En cuanto a la secuenciación de los contenidos, no se especifica su orden pero si se señala la necesidad de

estructurar el aprendizaje en torno a secuencias didácticas orientadas al logro de una tarea comunicativa y al saber hacer (Gobierno Vasco, 2010).

Siguiendo con los apartados anteriormente mencionados y que son comunes a todas las lenguas, se especifican también en la versión consolidada del Decreto 97/2010 los objetivos, bloques de contenido y criterios de evaluación de la asignatura de Lengua Extranjera. Así nos parece adecuado destacar los siguientes dada su relevancia:

- Comprender discursos orales y escritos.
- Expresarse oralmente y por escrito en diferentes situaciones comunicativas.
- Conversar de manera adecuada en situaciones habituales.
- Utilizar los medios de comunicación social y las tecnologías de la información.
- Utilizar los conocimientos y las experiencias previas en otras lenguas.
- Utilizar la Lengua Extranjera para conocer y entender otras realidades.
- Leer y escuchar textos literarios sencillos como fuente de placer.

Consideramos estos objetivos fundamentales con el fin de conseguir un aprendizaje efectivo de la Lengua Extranjera y es por ello que nos basaremos en los mismos para definir posteriormente tanto los objetivos como criterios de evaluación de la propuesta de intervención objeto de este trabajo.

2.4. BILINGÜISMO Y TRILINGÜISMO EN LA CAV

2.4.1 Bilingüismo

Aunque pudiera parecer fácil de definir los conceptos de bilingüismo y trilingüismo, a menudo resultan complicados de explicar con exactitud, ya que existen diferentes puntos de vista y matices. Es por ello que nos centraremos en las razones expuestas por Baker (1998) para explicar estas dificultades:

1. La capacidad para utilizar un idioma y utilizar un idioma no son el mismo concepto. Aquí surgen las diferencias de uso, es decir, si sólo usamos un idioma en ciertas circunstancias o si saber un idioma y no utilizarlo puede considerarse también ser bilingüe.
2. Una persona puede tener una capacidad diferente en cada una de las destrezas comunicativas (leer, hablar, escuchar y escribir). Por ejemplo, una persona puede leer en inglés sin dificultad, pero escribir sólo en su lengua materna.

3. Hay poca cantidad de bilingües o trilingües equilibrados, ya que siempre existe una lengua dominante.
4. Las capacidades en cada uno de los idiomas puede cambiar en el tiempo según la exposición, necesidades o el uso de la misma.

Todas estas razones son importantes a la hora de definir los conceptos que tratamos, y contamos por ejemplo con autores como Hornby (1977), que establece que los niveles de capacidad en una o más lenguas puede ir desde tener una capacidad mínima en varios idiomas hasta tener una capacidad total en todos ellos. Por lo tanto, y siguiendo con el tema, según Hornby (1986) un individuo debe conocer como mínimo dos idiomas para ser bilingüe pudiendo ser las capacidades diferentes o iguales en ambos.

Podemos deducir entonces que no es necesario conocer dos idiomas de igual modo para ser bilingüe, aunque sí es cierto por otra parte, que podemos encontrar un término común a la hora de definir el bilingüismo entre los diferentes autores que lo han abordado. Así, hablamos del término referido al bilingüe equilibrado (Baker, 2001) definido como aquel que domina de un modo pleno, simultáneo y alternante de los dos códigos lingüísticos que conoce.

Teniendo en cuenta lo expuesto anteriormente, consideramos que una de las definiciones que tiene en cuenta tanto las dificultades como los matices es la ofrecida por Siguan (2001) y tiene las siguientes características:

- El bilingüe es aquel que tiene dos sistemas lingüísticos.
- Mantiene los sistemas de ambos idiomas separados de manera independiente de modo que no los mezcla.
- Puede cambiar el sistema lingüístico de manera rápida y sin cometer errores teniendo en cuenta el entorno y las necesidades del mismo.
- Tiene la capacidad de traducir un texto de un idioma a otro.

En este sentido, para poder entender las anteriores capacidades en las personas bilingües, debemos tener muy presente el desarrollo cognitivo en estos individuos y para ello es necesario conocer las dos teorías más relevantes a este respecto. Por un lado, encontramos la Teoría de la Competencia Subyacente Común desarrollada por Cummins (1980) y en la que establece la idea de que dos o más lenguas aparentemente diferentes en la superficie funcionan a través del mismo sistema cognitivo cerebral. Por otro lado, destaca la Teoría de los Umbrales propuesta por Cummins (1976) y Skutnabb-Kangas (1977), que de nuevo hace referencia y detalla con más exactitud el concepto de bilingüismo equilibrado, y para ello, nos habla de dos umbrales diferentes en la adquisición de la segunda lengua.

En el primer umbral nos encontramos la parte en la que el aprendizaje de la segunda lengua es negativo para la lengua materna, pero si superamos el segundo umbral el individuo podrá beneficiarse de las ventajas del bilingüismo. Estas mejoras pueden variar en función de varios factores como la metodología o la intensidad de las experiencias bilingües (Genese, Turner y Lambert, 1978).

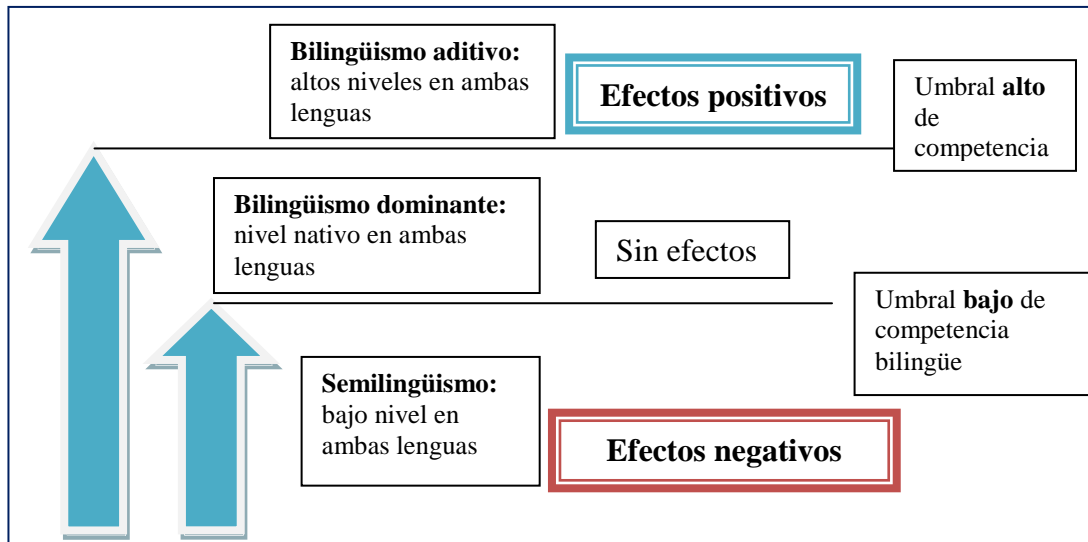


Figura 1. Efectos cognitivos de los diferentes tipos de Bilingüismo. Adaptado de <http://www.juridicas.unam.mx/publica/librev/rev/nuant/cont/44/pr/pr6.pdf>. (Skutnabb-Kangas, 1984, p. 78)

2.4.2. Trilingüismo en la CAV

Como hemos comentado anteriormente, en la CAV conviven dos lengua oficiales que son el euskera y el castellano, con lo que los estudios realizados sobre la enseñanza de Lengua Extranjera y el trilingüismo están relacionados en su mayoría con el bilingüismo y la implantación de una tercera lengua en el modelo bilingüe.

Varios estudios realizados en la CAV (Cenoz, 1992; Lasagabaster,1998; Sagasta, 2000) muestran que el nivel de bilingüismo en los escolares influye en la adquisición del tercer idioma. Podemos decir basándonos en esto entonces que cuanto mayor sea el nivel de bilingüismo, mejores resultados se obtendrán en la adquisición de la tercera lengua. Siguiendo con esta mejora de los resultados, entre las ventajas de los alumnos bilingües referidas por Baker (1998), destacamos las referentes a la comunidad, a la cultura y al propio idioma, y se puede decir además, que los alumnos bilingües desarrollan capacidades cognitivas que les preparan para la adquisición de la tercera lengua (Cenoz, 1992).

Así, el plurilingüismo es una capacidad que poseen todas las personas (Gobierno Vasco, 2010) y a la hora de definir el concepto de individuo trilingüe debemos tener en cuenta los siguientes puntos (Gobierno Vasco, 2010):

- La competencia plurilingüe no exige necesariamente un dominio similar en las tres lenguas, puesto que el bilingüe o multilingüe equilibrado no es el habitual, por lo que debemos centrarnos en fomentar actitudes de motivación que generen un progreso en el aprendizaje.
- La competencia plurilingüe constituye un conjunto de recursos que se usan en distintos ámbitos desde la enseñanza hasta los medios de comunicación.
- El repertorio lingüístico se verá modificado dependiendo de las necesidades del individuo trilingüe, en este caso, la política educativa deberá fijar prioridades comunes.
- La competencia plurilingüe según el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (2000) no es la superposición de diferentes competencias, sino una competencia transversal que se extiende a todas las lenguas.
- El plurilingüismo aporta un componente intercultural, ya que pone en contacto el aprendizaje con las culturas en las que se han desarrollado las lenguas.

En lo que al marco legislativo en trilingüismo se refiere, cabe destacar el caso de Canadá, que fue el primer país del mundo en tener una política oficial de multiculturalismo (Lasagabaster, 2005). En este país conviven los hablantes de tres idiomas: por un lado, está la población anglófona; por otro lado, la francófona y por último, la población indígena. Nos parece importante hablar de este ejemplo, ya que al igual que ocurre en la CAV, el modelo lingüístico está orientado al multiculturalismo que pretende la integración de las lenguas y culturas coexistentes sin que ninguna de ellas se vea asimilada por la otra, ya que esta supondría la eliminación de un grupo lingüístico y cultural (Lasagabaster, 2005).

Continuando con la relevancia de estos conceptos y si tenemos en cuenta el plurilingüismo como uno de los pilares fundamentales, existen varios documentos que hacen referencia al mismo en la CAV. Por un lado, nos parece adecuado destacar El Modelo de Plurilingüismo Aditivo redactado en el año 2000 (Universidad de Mondragon, 2000) que sirvió para futuras investigaciones en la organización de un plan multilingüe en la enseñanza de futuros profesores.

Por otro lado, en el documento de referencia a la hora de la implantación del trilingüismo, es necesario volver a hablar sobre el Proceso de Experimentación del Marco de Educación Trilingüe (Gobierno Vasco, 2010). En dicho documento se refleja que la educación apuesta por un sistema trilingüe (L1 +L2) + L3, siendo el plurilingüismo un patrimonio generalizable a todos los alumnos (Gobierno Vasco, 2010). Así, los principios sobre los que se asienta el Marco de Educación

Trilingüe (MET de aquí en adelante) reflejados en el Proceso de Experimentación del Marco de Educación Trilingüe (Gobierno Vasco, 2010), son:

- La importancia de la adhesión voluntaria y libre a la lengua.
- Las realidades sociolingüísticas deben guiar el diseño de las políticas lingüísticas.

En lo que hace referencia a la enseñanza de idiomas, el MET nos aporta dos direcciones fundamentales que debemos tener en cuenta: por un lado, el aprendizaje temprano de las lenguas (anterior a los 12 años), permite un aprendizaje más rápido de la lengua extranjera y un mayor dominio de la lengua materna. Esta aseveración está a su vez avalada por diferentes estudios entre los que podemos nombrar a Muñoz (2001), que evalúa los factores escolares individuales en la adquisición de la lengua extranjera. Por otro lado, la lengua extranjera debe ser tanto objeto como instrumento de aprendizaje, Y el MET además, recomienda avalado por la Unión Europea, el uso de la lengua extranjera como instrumento de aprendizaje.

2.5 METODOLOGÍA CLIL

Este término hace referencia al aprendizaje integrado del contenido y del idioma, cuyas siglas en castellano son AICLE y cuya traducción del inglés es CLIL. Si nos referimos al contexto de aprendizaje podemos definirlo como cualquier situación de enseñanza en la que el contenido y el idioma están relacionados con el fin de lograr unos objetivos comunes (Marsh, 2008).

Para comenzar con un primer acercamiento teórico al término CLIL, no podemos hablar de esta metodología como un nuevo enfoque (Beardsmore, 1993, citado en Marsh, 2008), sino que nos sirve de marco dentro del cual podemos incluir diferentes enfoques. Una de las premisas más importantes es que lo podemos definir como un acercamiento metodológico en el que los contenidos y el idioma tienen la misma importancia (Coyle, 2007). También podemos encontrar la definición de modelo educativo mediante el cual se enseña el contenido curricular por medio de una lengua extranjera (Dalton-Puffer, 2011). Además, encontramos la definición más escueta, pero que también nos aporta información y sería la de la enseñanza que se realiza en una lengua extranjera (Pérez-Cañado, 2012).

2.5.1 CLIL en Europa

Dado que CLIL no está definido como un enfoque metodológico único, podemos encontrar diferentes aplicaciones y resultados en toda Europa. Por tanto, lo que tenemos que tener en cuenta son las opciones que CLIL nos proporciona basándonos en los resultados que queremos obtener. Para continuar con esta idea, debemos tener en cuenta los resultados que se analizan en el estudio Eurydice (Educación Audiovisual y Agencia Ejecutiva de Cultura, 2008).

Según los datos que podemos observar, la lengua extranjera que más se enseña con esta metodología sería el inglés, seguida por el alemán y el francés. En cuanto a los países en los que se aplica podemos encontrar a la cabeza a Luxemburgo y Malta, que son los únicos en usar la metodología CLIL en todos sus colegios (Educación Audiovisual y Agencia Ejecutiva de Cultura, 2008).

Aunque mayoritariamente la metodología CLIL es usada en contextos bilingües, encontramos países como Austria, Letonia y España que proponen el uso de esta metodología con tres idiomas. Normalmente, y como es el caso que ocurre en la CAV y es el que nos ocupa en nuestro Trabajo de Fin de Grado, esas tres lenguas estarían compuestas por la lengua oficial, la lengua minoritaria y la lengua extranjera (Educación Audiovisual y Agencia Ejecutiva de Cultura, 2008).

Por otra parte, en Europa no existe ningún requisito que deban cumplir los alumnos a la hora de participar en programas CLIL. En lo que respecta a la edad, mayoritariamente la etapa en la que se comienza a impartir esta metodología es durante la Educación Primaria. Dentro de esta etapa puede variar el curso y por tanto la edad y también comienza a ser más habitual comenzar en Educación Infantil (Educación Audiovisual y Agencia Ejecutiva de Cultura, 2008). A pesar de ello, existen diferentes puntos de vista acerca de la edad en la que debe implantarse la metodología CLIL y también se defiende el comienzo de este tipo de aprendizaje cuando el alumno sabe leer y escribir en su lengua materna (Dalton-Puffer, 2011).

2.5.2 Ventajas de la metodología CLIL en España

Si hablamos de las ventajas de la metodología CLIL, no podemos definir cuáles son las mejoras de los alumnos y hasta qué nivel llegan las mismas (Dalton-Puffer, 2011). A este respecto, Vallbona-Gonzalez (2011) realizó un estudio para analizar los resultados de la metodología CLIL en Cataluña con alumnos de 5º y 6º de Educación Primaria. En estos dos cursos, comparó una muestra que trabajaba la metodología CLIL en clases de Ciencias Naturales una hora a la semana, con otro grupo que carecía de la misma. Según sus conclusiones, se pudo observar una mejora en las competencias generales del idioma extranjero en el grupo que trabajaba la metodología CLIL. Los resultados en este grupo fueron mejores en los dictados, la escritura y la densidad de vocabulario (Vallbona-Gonzalez, 2011).

2.5.3 Principios de la metodología CLIL

Si nos centramos en los intereses y objetivos educativos a la hora de la aplicación de esta metodología, son diferentes según el ámbito en el que lo apliquemos (Marsh, 2008). Si hablamos de una educación bilingüe puede considerarse como integradora si es usada para la revitalización

de idiomas minoritarios, aunque en ocasiones se utiliza el término bilingüismo como sinónimo de CLIL, ya que es usado para el aprendizaje de una lengua extranjera. Si hablamos de la educación plurilingüe, lo relacionamos con la enseñanza de contenidos a través de idiomas adicionales y su objetivo sería la adquisición de idiomas extranjeros modernos (Marsh, 2008).

Para que esa adquisición de idiomas sea eficaz, si queremos conseguir objetivos plurilingües debemos considerar la actuación teniendo en cuenta cuatro enfoques principales (Marsh, 2008):

- Enseñanza formal del idioma extranjero.
- Enseñanza formal de la lengua materna.
- Enseñanza formal de otras lenguas.
- Sincronización de la enseñanza de las asignaturas en idioma extranjero.

Teniendo en cuenta lo expuesto anteriormente, podríamos resumir los siguientes conceptos como aportes novedosos del enfoque CLIL (Mehisto, Marsh y Frigels, 2008):

- Se organiza el aprendizaje a través de proyectos o temas, los cuales estarán orientados a favorecer la reflexión sobre el aprendizaje.
- Se da el aprendizaje integrado de contenidos y Lengua Extranjera, que será expuesto mayoritariamente mediante discursos orales y la utilización de materiales auténticos.
- La autenticidad de los materiales y el uso de la Lengua Extranjera en contextos cotidianos, favorece el acercamiento de los alumnos hacia la lengua maximizando el interés.
- El protagonista del aprendizaje es el alumno, ya que aprende los contenidos mediante la negociación de significados y además protagoniza su propia evaluación. Este nuevo enfoque favorece también el trabajo cooperativo y relega al profesor al papel de facilitador del aprendizaje.
- Da respuesta a los diferentes estilos de aprendizaje fomentando el pensamiento crítico y creativo, y partiendo de los conocimientos previos e intereses de los alumnos, los aprendizajes favorecen el andamiaje.
- La necesidad de coordinación entre la enseñanza de los idiomas y contenidos involucra dentro de esta metodología a los profesores.

2.5.4 Aplicación de la metodología CLIL

Con el fin de integrar los conceptos de la metodología CLIL y llevarlos a cabo en un contexto real de aprendizaje, uno de los enfoques más recomendados es el enfoque por tareas

(Estaire y Zanon, 1990). Según este enfoque, la tarea representa una finalidad de comunicación a su vez con el fin de tener un objetivo.

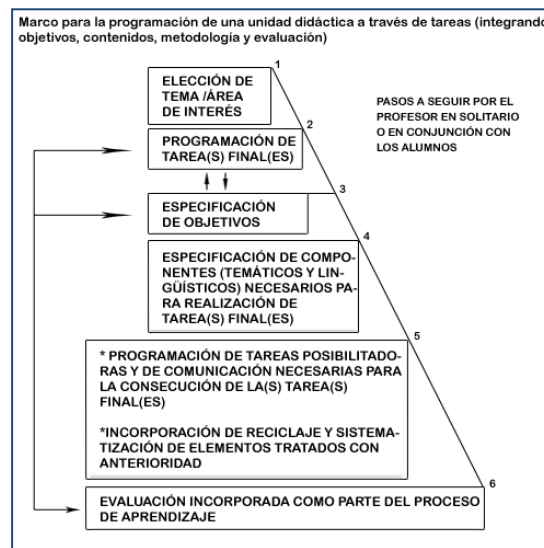


Figura 2. Marco para la elaboración de unidades didácticas a través de tareas (Estaire et. al, 1990, p.66)

La tarea normalmente va precedida por una preparación de la misma que también podemos considerarla como preparatoria o de andamiaje (Sacra Jáimez, 2008). El término andamiaje acuñado por Bruner (1973) hace referencia a las actividades o estrategias que el profesor pone en marcha para que el alumno logre el aprendizaje. Un profesor CLIL debe saber aplicar este tipo de estrategias, que según el momento, podemos clasificarlo en tres tipos de andamiaje: de recepción, transformación y producción (Dodge, 2001).

En lo que respecta a la planificación CLIL existen una serie de instrumentos propuestos por Coyle (2005) que proporcionan herramientas para la secuenciación tanto de las tareas como del andamiaje. Comenzando por el ámbito más amplio de las unidades didácticas, encontramos el instrumento de planificación de las 4 Cs' propuesto por Coyle (1999), según el cual la planificación de una intervención debería incorporar de un modo interrelacionado los siguientes cuatro elementos:

- Contenido: el contenido es el eje del aprendizaje y él fijará la trayectoria del mismo facilitando la comprensión y construcción de conocimiento, así como la adquisición de competencias.
- Comunicación: usando la lengua para aprender por un lado los contenidos y a la vez aprendiendo a usar la lengua.

- Cognición: favoreciendo las habilidades de pensamiento de orden superior, introduciéndolas paulatinamente hasta alcanzar los procesos cognitivos complejos.
- Cultura: favoreciendo el conocimiento de otras culturas, así como actitudes de tolerancia y encaminadas a la conciencia de una sociedad pluricultural.

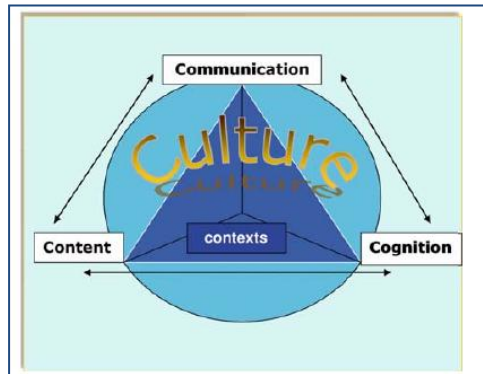


Figura 3. El marco de las 4 Cs para CLIL. (Coyle, 2006, p.10).

Continuando con la planificación, debemos centrarnos a un nivel mayor de concreción de las unidades, y encontramos el instrumento de planificación de las 3 As para las sesiones (Coyle, 2005). De este modo la planificación del lenguaje de las sesiones se da en tres etapas:

- Lenguaje de aprendizaje: definida como la lengua que el alumno necesita para poder entender los contenidos del tópico seleccionado. Como diferencia de los métodos más tradicionales de aprendizaje de las lenguas, la cronología de dificultad gramatical, deberá estar relacionada por las otras Cs de contenido, cognición y cultura (Coyle, 2007).

- Lengua para el aprendizaje: identifica la clase de lengua que los alumnos necesitan para desenvolverse en un entorno de Lengua Extranjera. En este punto ha de tenerse en cuenta el papel del profesor, ya que tendrá que identificar a los alumnos que necesiten apoyo para aprender a aprender este lenguaje. En caso que el alumno no comprenda y/o no utilice esta lengua no podrá darse ningún tipo de aprendizaje con la metodología CLIL (Coyle, 2007).

- Lengua a través del aprendizaje: este tipo de lenguaje implica la necesidad unión de lengua y cognición para posibilitar el aprendizaje. Teniendo en cuenta esto, en CLIL los alumnos necesitan lenguaje para desarrollar habilidades de pensamiento de orden superior, y a su vez, estas ayudarán a conseguir un aprendizaje efectivo tanto de contenidos como de lengua (Coyle, 2007).

Así, para planificar de un modo estratégico las sesiones se deben unir los objetivos relativos a contenidos y al aprendizaje de las lenguas (Coyle, 2010). Para ello, hay que tener en cuenta tanto el lenguaje que necesita el alumno para llevar a cabo la tarea como el nivel cognoscitivo de la misma. Con el fin de planificar el lenguaje, Coyle et al. (2010) recomienda el uso de la Taxonomía de Bloom (1956), que ordena las habilidades de pensamiento de mayor a menor jerarquía. Según el mismo, deberemos seguir el orden lógico que se detalla (figura 4), para ir introduciendo las diferentes destrezas de un modo secuenciado.

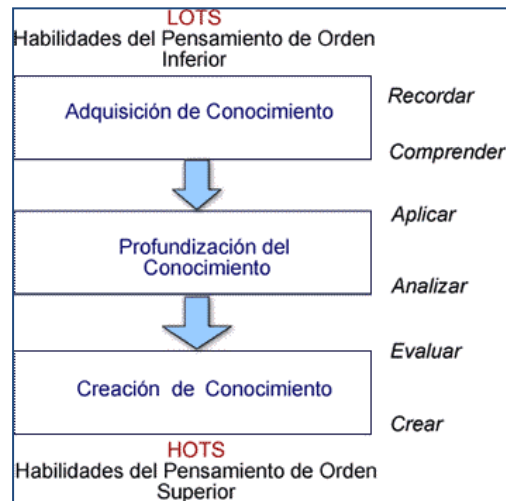


Figura 4. Habilidades de Pensamiento de Taxonomía de Bloom. Recuperado de www.eduteka.org/TaxonomiaBloomDigital.php (Churches, 2009, p.5)

Para terminar con la planificación de la metodología CLIL, en cuanto a la estructura de las sesiones se pueden dividir en cuatro bloques de aprendizaje según la siguiente propuesta (Read, 2008) citado en seminario realizado por Cano (2014).

- 1) Introducción: en este apartado se hará una introducción al aprendizaje donde predominara el lenguaje oral.
- 2) Investigación: se proporcionarán diferentes contextos para el aprendizaje de los contenidos seleccionados.
- 3) Consolidación: donde se realizarán ejercicios predominantemente prácticos y el profesor deberá valorar el aprendizaje.
- 4) Creación: en esta fase los alumnos tendrán la posibilidad de aplicar los conocimientos adquiridos.

2.5.5 Áreas y horas impartidas

Continuando con la aplicación, las áreas impartidas con metodología CLIL dependen del país, centro o región, aun así, las más propensas se engloban dentro de los grupos de Ciencias Sociales, Naturales y Creativas (Eurydice, 2008).

El horario puede variar, ya que no existe ninguna legislación sobre el mínimo de horas recomendado para su aplicación. Según el centro se pueden impartir contenidos en una o varias lenguas extranjeras, aunque lo más común es hacerlo en una. En el caso de España, puede variar dependiendo de las comunidades autónomas, aunque podemos generalizar los siguientes datos (Eurydice, 2008):

- Educación Infantil : 7- 9 horas semanales.
- Educación Primaria: 9-11 horas semanales (dependiendo del ciclo).
- Educación Secundaria: 11 horas semanales.

2.5.6 Características del profesorado CLIL

Como hemos expuesto anteriormente, el carácter participativo de esta metodología tiene como consecuencia que el profesorado actúe como guía del aprendizaje para los alumnos. Aún así, es necesario que cumplan varios requisitos, entre ellos los correspondientes a la titulación requerida, para poder realizar dicha labor de un modo satisfactorio.

Para comenzar, es necesario que el profesor tenga un buen dominio de la L2. El grado de cualificación requerida a este respecto varía según la región, y así podemos encontrar en la legislación de la CAV vigente el Decreto 73/2012, que recoge los requisitos de competencia lingüística para impartir áreas o materias en lengua extranjera en enseñanza no universitaria. Tal y como se recoge en el mismo, el profesorado deberá acreditar el nivel C1 en Lengua Extranjera del Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas (MCER, de aquí en adelante) o bien el nivel B2 del MCER y la mención de Lengua Extranjera correspondiente.

Además de la citada cualificación, son necesarias las capacidades lingüísticas, metodológicas y didácticas apropiadas. Entre ellas cabe destacar la capacidad para trabajar en equipo, ya que uno de los principales aportes de la metodología CLIL es la necesidad de coordinación entre las asignaturas de Lengua y resto de contenidos (Mehisto, Marsh y Frigels, 2008).

Por lo tanto, podemos decir como conclusión a lo expuesto anteriormente, que la metodología CLIL puede ser una opción muy favorecedora para trabajar en contextos trilingües como el de la CAV, que es el tema que nos ocupa. Por un lado, nos da unas pautas en cuanto al material, discurso y orientaciones metodológicas que debemos seguir. Por otro lado, nos permite tener flexibilidad para poder incluir otras herramientas teniendo en cuenta las características propias de nuestro entorno y alumnos.

3. PROPUESTA DE INTERVENCIÓN

3.1. JUSTIFICACIÓN DE LA PROPUESTA

La presente propuesta de intervención responde a la necesidad de tener un modelo de enseñanza de lengua extranjera en un contexto trilingüe. Teniendo en cuenta lo expuesto anteriormente en cuanto a los beneficios del uso de la metodología CLIL, consideramos además que es la más adecuada en la CAV, tal y como se promueve en el documento que habla acerca del proceso de experimentación de educación trilingüe denominado MET (Gobierno Vasco, 2011), donde se promueve la enseñanza de las lenguas a través de contenidos como el mejor modelo en un contexto trilingüe. Sin embargo, dado que dicho plan de experimentación no nos otorga criterios metodológicos concretos acerca de cómo llevar a cabo la metodología CLIL, consideramos necesario realizar una propuesta más concreta que pueda ser llevada a cabo y posteriormente evaluada con rigor para poder así crear un plan de trilingüismo en la CAV.

Además teniendo en cuenta los cambios metodológicos actuales, responde a la necesidad de otorgar al alumno el papel principal en el aprendizaje, así como fomentar el trabajo colaborativo entre alumnos. Esto tiene por un lado como consecuencia el cambio de rol del docente que actúa como facilitador del aprendizaje y por otro lado, el protagonismo de los alumnos, favoreciendo así el aprendizaje de las competencias básicas fijadas en el Decreto 175/2007 modificado por Decreto 97/2010.

Con el fin de proponer un modelo que nos permita la planificación desde los aspectos más generales, como la propuesta de intervención, hasta los más concretos que son las sesiones, proponemos un modelo de propuesta de intervención y las sesiones en las que estaría estructurada.

Centrándonos en la propuesta, hemos seleccionado el área de las Ciencias Naturales, ya que se encuentra dentro de una de las ramas de aprendizaje en la que se trabaja la lengua extranjera por medio de contenidos. Hemos seleccionado el primer curso del segundo ciclo de Educación Primaria, correspondiente al 3º curso. Además, hemos seleccionado el contenido correspondiente a esta etapa, tal y como recoge el Decreto 97/2010, denominado “El ciclo del agua”. Para ello, realizaremos una propuesta de intervención que desarrollaremos en 9 sesiones. Especificaremos por un lado los aspectos más relevantes de la intervención, como los objetivos y su relación con las competencias básicas, temporalización y evaluación. Por otro lado, desarrollaremos cómo llevar a cabo en el aula dicha intervención, planificando las 9 sesiones correspondientes.

El modelo pretende reflejar los aspectos más importantes de la metodología CLIL a nivel de aplicación, como los presupuestos de las 4 C's de Coyle (1999) para unidades didácticas, que en

nuestro caso para este Trabajo Fin de Grado hemos seguido a la hora de planificar la de propuestas de intervención y el modelo de las 3 As´ de Coyle (2005) para las sesiones. Además la planificación la realizaremos en base a tareas como proponen Estaire et Zanon (1994) y las sesiones estarán divididas en bloques de aprendizaje de acuerdo a Read (2008). Para la selección de tareas, respetaremos el orden jerárquico de destrezas cognitivas según se recoge en la Taxonomía de Bloom (1956), realizando el tipo de actividades y tareas correspondientes a cada momento del aprendizaje. Además, tendremos en cuenta los aspectos referentes a la competencia comunicativa trabajados en las otras lenguas (castellano y euskera) con el fin de hacer un trabajo integrado y sincronizado (Marsh, 2008).

3.2 .OBJETIVOS

Como veremos a continuación, en este apartado, se especifican los objetivos de la propuesta de este Trabajo Fin de Grado.

Objetivos General:

- Realizar una propuesta evaluable de una intervención siguiendo los principios metodológicos CLIL y las sesiones correspondientes a la misma dentro del área de las Ciencias Naturales, con el fin de colaborar en el desarrollo de un Plan Educativo Trilingüe en la CAV.

Objetivos Específicos:

- Trabajar el contenido “El ciclo del agua” mediante una metodología participativa basada en el enfoque CLIL.
- Mejorar los conocimientos específicos acerca del contenido seleccionado trabajando en Lengua Extranjera.
- Favorecer las relaciones entre las diferentes lenguas (euskera, castellano, inglés) con el fin de mejorar la capacidad comunicativa en todas ellas.

Estos objetivos serán concretados, para poder llevarlos a cabo en el aula, en los objetivos didácticos y los objetivos de la enseñanza recogidos en la propuesta de intervención.

3.3. CONTEXTO

3.3.1. Marco legislativo

Como ya hemos expuesto anteriormente, esta propuesta tiene como objetivo dar respuesta a la necesidad de un modelo de aplicación de la enseñanza de la Lengua Extranjera a través de

contenidos en la CAV. Por ello, hemos realizado una propuesta que pudiera llevarse a cabo en un futuro en cualquier colegio de dicha comunidad.

Como primer nivel de concreción de los objetivos, a nivel curricular, debemos tener en cuenta por un lado la legislación Estatal y por otro lado la Autonómica. Si nos referimos al ámbito Estatal, la legislación actual vigente es la LOE (artículo, 17), que junto con el Real Decreto 1513/2006 del 7 de diciembre, marca los Objetivos Generales en Educación Primaria. En cuanto al ámbito Autonómico, nos debemos regir por el Decreto 175/2007 modificado por el Decreto 97/2010, dónde podemos ver reflejadas las competencias básicas y contenidos de cada una de las áreas de Educación Primaria.

En un segundo nivel de concreción podríamos encontrar el Proyecto Educativo del Centro, que tal y como refleja tanto la legislación Estatal (Ley Orgánica, 2006) como la Autonómica (Decreto 175/2007 modificado por el Decreto 97/2010), deben tenerse en cuenta las características del entorno social y cultural. En este caso, en nuestra propuesta se reflejarán claramente los diferentes aspectos de mayor relevancia para que pudiera ser fácilmente modificada a la hora de llevar a cabo en diferentes contextos dentro del ámbito Autonómico.

3.3.2. Características del centro y del grupo

Cabe destacar en este apartado que esta propuesta no ha sido llevada a cabo en la práctica, pero nace con el propósito de poder ser realizada en cualquier centro de la CAV que utilice la metodología CLIL o pretenda su implantación. En lo que respecta a las características del alumnado, la propuesta está dirigida a un grupo de 3º de Educación Primaria.

3.3.3. Temporalización

Además de los aspectos metodológicos explicados anteriormente es importante fijar el horario en el que realizaremos las sesiones que tendrán lugar para llevar a cabo la propuesta de intervención.

Tal y como se recoge el Decreto de la CAV 175/2007, modificado por el Decreto 97/2010 acerca del horario lectivo, ya que la asignatura seleccionada es Conocimiento del Medio Natural, Social y Cultural, tal y como refleja el anterior documento, dispondremos de 3 horas semanales. Cada sesión está estipulada en 50 minutos y dado que la realización de la propuesta disponemos de 9 sesiones, realizaremos 3 sesiones por semana.

SEMANA 1	SESIÓN 1	SESIÓN 2	SESIÓN 3
SEMANA 2	SESIÓN 4	SESIÓN 5	SESIÓN 6
SEMANA 3	SESIÓN 7	SESIÓN 8	SESIÓN 9

Tabla 2. Temporalización de la propuesta de intervención

Atendiendo a las recomendaciones de Eurydice (2008) en cuanto al horario apropiado para la aplicación de la metodología CLIL, se aconseja una media de 9 a 11 horas semanales. Por ello, según el horario recogido en el Anexo I del Decreto 175/2007 el horario se podría complementar con Educación Artística y Educación Física que sumarían junto con las horas de Lengua Extranjera un total de 9 horas que podrían realizarse atendiendo a los principios metodológicos CLIL, con el fin de conseguir los mejores resultados posibles.

3.4. METODOLOGÍA PARA LA PLANIFICACIÓN

Como ya hemos avanzado en el marco teórico de este trabajo, dentro del marco para la elaboración de la propuesta, nos basaremos en el modelo propuesto por Estaire y Zanon (1994), que propone adoptar la enseñanza de contenidos a través del enfoque por tareas. Una vez seleccionado el área que trabajaremos correspondiente a las Ciencias Naturales y el tema elegido que es ‘El Ciclo del Agua’, hemos seguido el modelo de las 4 Cs’ propuesto por Coyle (1999) para la elaboración de la propuesta de intervención y las 3 As’ propuestas por Coyle (2007) para la elaboración de las sesiones en las que a continuación detallamos los pasos seguidos.

3.4.1. Metodología para la elaboración de la propuesta de intervención

Para la planificación de la propuesta de intervención proponemos el instrumento de planificación de las 4 Cs’ propuesto por Coyle (1999), según el cual una propuesta debe incorporar de forma interrelacionada los elementos que sirven para la autora como referencia para la definición de la metodología CLIL: Contenido, Comunicación, Cognición y Cultura.

Continuando con la programación de la propuesta, Coyle (1999) propone para la interrelación de los mismos el siguiente orden:

- 1) Comenzar con asuntos relativos al contenido: fijar los objetivos y contenidos relacionados con las actividades.
- 2) Unir los contenidos con aspectos de la comunicación: fijar los aspectos lingüísticos necesarios para alcanzar los contenidos.

- 3) Planificar las destrezas cognitivas, teniendo en cuenta las anteriores decisiones y orientado a alcanzar las habilidades de pensamiento de orden superior. En este aspecto cabe destacar la necesidad de favorecer el andamiaje por parte del profesor con el fin de realizar tareas cognitivas más complejas.
- 4) Integrar los anteriores apartados unidos por la cultura: favorecer oportunidades culturales diferentes al contexto de la lengua materna.

Además de esta planificación para la interrelación de los cuatro aspectos más relevantes de la metodología CLIL, Coyle (2005) propone realizar dentro las tres primeras fases (contenido, cognición y cultura) una distinción entre los objetivos de enseñanza que tiene el profesor y los resultados del aprendizaje definidos en términos de capacidades. Por ello, en la propuesta de intervención dividiremos los apartados mencionados en: objetivos de la enseñanza y resultados del aprendizaje.

3.4.2. Planificación de las sesiones

Abordando un aspecto más concreto para llevar a cabo la propuesta, a continuación detallaremos los pasos que hemos seguido, tal y como propone Coyle (2005) para la planificación de las sesiones. El instrumento de planificación denominado 'las 3 As' (Coyle, 2005) integra tres tipos de lenguaje: el lenguaje de aprendizaje, lenguaje para el aprendizaje y lengua que surge a través del aprendizaje.

Es indispensable planificar los aspectos lingüísticos que han de trabajarse en cada sesión, y por ello, teniendo en cuenta los anteriores aspectos del lenguaje ya explicados en el marco teórico, definiremos tres etapas para incluir los tres tipos de lengua la hora de planificar las sesiones (Coyle, 2007):

1º etapa: Analizar el contenido para identificar la lengua de aprendizaje. En esta etapa identificaremos el vocabulario clave (incluyendo el especializado del tema elegido), expresiones y formas necesarias para la comprensión y asimilación de los contenidos.

Foco de atención → El Contenido

2º etapa: Añadir al contenido la lengua para el aprendizaje. En esta etapa se incorporan experiencias lingüísticas con el fin de crear un contexto CLIL. Este lenguaje estará fijado por el tipo de tareas seleccionadas. Así, el tipo de lenguaje será por ejemplo para la interacción, para debate o

para el aprendizaje autónomo. Resumiendo, deberemos fijar la lengua requerida para que los alumnos puedan realizar las tareas propuestas.

Foco de atención → El alumno.

3º etapa: Aplicar al contenido la lengua que surge a través del aprendizaje. En esta etapa deberemos aprovechar el conocimiento y las destrezas trabajadas para estimular las habilidades de pensamiento de orden superior para así avanzar en el aprendizaje

Foco de atención → tareas y actividades de aprendizaje.

Como ya hemos explicado anteriormente, estas sesiones estarán enmarcadas dentro de 4 los bloques introducción, investigación, consolidación y creación (Read, 2008). Utilizaremos esta división para enmarcarlas en los siguientes bloques de aprendizaje según las principales tareas realizadas, respetando el orden jerárquico de destrezas cognitivas propuesto en la Taxonomía de Bloom (1956).

3.4.3. Lista de control

En lo que respecta a la propia evaluación del proceso de programación, Coyle (2007) propone una lista de control para confirmar que se han tenido en cuenta aspectos fundamentales de planificación CLIL. Teniendo en cuenta estos aspectos como control a nuestra propuesta, nos realizaremos las siguientes preguntas con el fin de que realicemos el trabajo teniendo en cuenta los aspectos de la metodología CLIL resaltados por Coyle (2007):

1. ¿Son claros los objetivos de enseñanza?
2. ¿Son realistas los resultados del aprendizaje?
3. ¿Se han cubierto suficientemente las 4 Cs? ¿Qué evidencias hay?
4. ¿Está la sesión bien secuenciada?
5. ¿Se han aplicado las 3 As? ¿Qué evidencias hay?
6. ¿Son los materiales adecuados? ¿Se ha consultado al alumnado?
7. ¿Se contempla diferencia en las tareas planteadas?
8. ¿Qué evidencias hay de andamiaje?
9. Baño lingüístico.
10. ¿Se evalúa con eficacia el aprendizaje del alumnado?

3.5. METODOLOGÍA DE LA INTERVENCIÓN

Para comenzar con la intervención, debemos destacar que durante la intervención es muy importante tener claros los aspectos organizativos recogidos en la metodología de la planificación basada principalmente en la propuesta de las 4 Cs y 3 As de Coyle (1999, 2005).

También debemos tener en cuenta como uno de los aspectos fundamentales para el éxito en la intervención que deben prepararse las tareas. Teniendo en cuenta que cada sesión tiene una tarea principal, el profesor deberá asegurarse que los alumnos comprenden y disponen de los recursos necesarios para llevar a cabo la tarea. Para ello, se realizarán explicaciones preparatorias o tareas posibilitadoras de la tarea principal, con el fin de favorecer el andamiaje (Estaire y Zanon, 1994).

Con el fin de dar respuesta a los diferentes estilos de aprendizaje (Mehisto, Marsh y Frigels, 2008) realizaremos diferentes tipos de agrupaciones intercalando actividades grupales, por parejas e individuales. Con respecto a las tareas grupales, es importante repartir a los alumnos diferentes roles, que en los grupos de 4 estarían divididos en: buscador de información, 2 secretarios y responsable del material. Es importante que estos roles sean rotativos para que puedan participar y aprender diferentes tipos de destrezas.

Dado que uno de los principales ejes de CLIL es el protagonismo del alumno en el aprendizaje (Mehisto, Marsh y Frigels, 2008), deberemos trabajar el contexto creando un ambiente de participación, agradeciendo las aportaciones de los alumnos y orientando el aprendizaje a ellas en la medida de lo posible. Con tal fin, las primeras sesiones las dedicaremos a introducir el tema de la unidad y fijar los objetivos de aprendizaje, para lo que tendremos en cuenta las opiniones de los alumnos. Cabe señalar a este respecto, la realización del mapa de aprendizaje en el que participarán los alumnos y nos acompañará durante la unidad para que en todo fin sean conscientes de los avances.

En todo momento deberemos fomentar la comunicación de los alumnos, para lo que deberemos proporcionar a los alumnos los recursos necesarios, así como los momentos y el ambiente adecuado para usarlos tanto en exposiciones como diálogos.

3.6. PROPUESTA DE INTERVENCIÓN: ‘EL CICLO DEL AGUA’

PROPUESTA DE INTERVENCIÓN	El ciclo del agua	ASIGNATURAS QUE SE INTEGRAN	
		L1 Castellano	L2 Euskera
		Comprensión de tipos de texto: informativo, instructivo, de opinión, relato de experiencias y oral.	Integración de conocimientos e informaciones procedentes de diferentes soportes.
AREA	Conocimiento del Medio Natural, Social y Cultural		

Idioma	Inglés		
Introducción	Durante esta propuesta de intervención el alumno aprenderá los diferentes estados en los que se encuentra el agua. Por medio de la experimentación conocerá cuáles son los cambios de estado que se producen en el agua y cómo se denominan esos procesos. Por último, aprovechan esa experiencia y veremos las partes que componen el ciclo del agua, con el fin de identificar esos estados y procesos en la naturaleza.		
Fecha	Enero	Sesiones	9
Objetivos Didácticos	<ul style="list-style-type: none"> - Identificar los diferentes elementos del entorno natural analizando sus características e interacción. - Reconocer y valorar las transformaciones sucedidas en el entorno natural. - Interpretar, expresar y representar hechos, conceptos y procesos del medio natural, mediante diagramas. - Utilizar las tecnologías de la información para obtener información, aprender y compartir conocimientos. 		
Competencias	<p>Competencia en cultura científica, tecnológica y de la salud</p> <p>Competencia para aprender a aprender</p> <p>Competencia en comunicación lingüística.</p> <p>Competencia en el tratamiento de la información y competencia digital.</p> <p>Competencia en cultura humanística y artística.</p> <p>Competencia para la autonomía e iniciativa personal.</p>		
OBJETIVOS DE LA ENSEÑANZA		RESULTADO DEL APRENDIZAJE	
Contenido	<ol style="list-style-type: none"> 1. Observar y comprobar los estados físicos del agua. 2. Reconocer y definir los estados físicos del agua. 3. Identificar los cambios que se producen en los estados del agua. 4. Conocer y comprender las fases del ciclo del agua. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Comprende que el agua se puede encontrar en diferentes estados. 2. Distingue y explica los aspectos característicos del agua en sus diferentes estados. 3. Sabe los nombres de los cambios de estado del agua y que sucede en cada uno de ellos. 4. Es capaz de explicar las fases del agua 	
Cognición	5. Interpretar un	5. Entiende la información reflejada en	

	diagrama 6. Exponer la información en un diagrama.	diferentes formas de organización de diagramas. 6. Diseña un diagrama con la información aprendida.
Cultura	7. Participar en actividades de grupo adoptando un comportamiento constructivo.	7. Participa de forma activa en actividades grupales y aporta ideas.
Comunicación	Reflejada en la planificación de las sesiones.	
Materiales de evaluación	<ul style="list-style-type: none"> - Plantilla de recogida de datos: el profesor, mediante observación directa, recogerá a diario en una plantilla de recogida de datos la información. En la ficha aparecerán los alumnos y el resultado de aprendizaje. Se valorará el grado en el que se alcanza el resultado de aprendizaje y estará dividido en bajo, medio y alto. - Ficha de autoevaluación para alumnos: al finalizar la unidad los alumnos rellenarán un cuestionario acerca de su opinión sobre el grado de consecución de los objetivos 	

3.7 SESIONES DE LA PROPUESTA DE INTERVENCIÓN

3.7.1 Sesión 1

SESIÓN	1	FASE	INTRODUCCIÓN	Nombre	¿Conocemos el agua?
Temporalización	DESARROLLO			AGRUPAMIENTO	
10 min	Presentación del tema, para sentar las bases del proyecto intentaremos conocer qué conocen los alumnos sobre el agua realizando preguntas acerca de ello.			Gran grupo	
25 min	Para comenzar, visualizaremos un vídeo sobre el ciclo del agua, en el que predomine la información visual. Primero, lo veremos sin descansos y en el segundo visionado pararemos en los aspectos que queramos destacar.			Gran grupo.	
15 min.	Los alumnos se pondrán por parejas y tendrán que reflexionar acerca de lo que han visto, para destacar los aspectos más importantes del vídeo con sus			Parejas	

	palabras		
Comunicación	Lengua de aprendizaje	Lengua para el aprendizaje	Lengua a través del aprendizaje
	Vocabulario: <i>Water, river, sea</i>	Elementos para la discusión y tareas: <i>What do we know about water?</i> <i>What are the most important aspects about this topic?</i>	Estrategias orales para diálogo en parejas: <i>Do you agree?</i> Estrategias para resumir lo aprendido. <i>I want to highlight that...</i>
Rol del profesor	En esta primera sesión el profesor debe estar atento a los conocimientos previos de los alumnos e ir dirigiendo las preguntas acerca de los temas seleccionados para trabajar posteriormente.		
Recursos Materiales	<ul style="list-style-type: none"> - Ordenador y proyector - Vídeo fuente Youtube : ‘El ciclo del agua’ (animado y comentado), será visualizado sin sonido. <ul style="list-style-type: none"> o https://www.youtube.com/watch?v=I1c-gNvHkcQ 		

3.7.2 Sesión 2

SESIÓN	2	FASE	INTRODUCCIÓN	Nombre	Mapa de aprendizaje
Temporalización	DESARROLLO				AGRUPAMIENTO
10 min	En esta sesión trabajaremos con los alumnos el contexto en el que desarrollaremos el aprendizaje. Por ello, les propondremos meterse en el papel de científicos para lo que pondremos una tarjeta identificativa con nuestros nombres de investigador.				Gran grupo e individual.
30 min	<p>Los alumnos se pondrán en parejas y recordarán los aspectos que les parecieron más importantes de la sesión anterior. Después, se les pedirá recoger el aspecto el más relevante.</p> <p>Después compartirán con el resto su reflexión, mientras el profesor irá anotando en la pizarra los conceptos que van apareciendo.</p> <p>Teniendo en cuenta esos conceptos destacados con los alumnos, el profesor realizará con su ayuda el mapa</p>				Parejas y gran grupo

	de aprendizaje que nos guiará en la posterior investigación.		
10 min.	El profesor/a concluirá cuáles son los aspectos que los alumnos han considerado para su aprendizaje y qué pasos seguirán. Imprimiremos este mapa de aprendizaje para tenerlo en clase en un lugar visible durante la unidad.		Gran grupo
Comunicación	Lengua de aprendizaje	Lengua para el aprendizaje	Lengua a través del aprendizaje
	Vocabulario: <i>Scientist, states, change of the states, water cycle</i>	Elementos para la discusión y tareas: <i>What do you want to investigate about water?</i>	Estrategia para enfatizar: <i>-The most important aspects are..... - I want to learn about...</i>
Rol del profesor	Crearé un ambiente de aprendizaje adecuado y motivador. Tendrá en cuenta las opiniones de los alumnos para realizar en mapa de aprendizaje, en ocasiones puede utilizar esas ideas aportadas para concluir los conceptos programados.		
Recursos Materiales	Pizarra o pizarra electrónica. En el caso de la pizarra electrónica se puede realizar el mapa con recursos como Word o Power Point insertando las opciones de diagramas. Incluimos una propuesta de mapa de aprendizaje en el Anexo 1 de este documento.		

3.7.3. Sesión 3

SESIÓN	3	FASE	INVESTIGACIÓN	Nombre	Reconociendo los estados al agua
Temporalización	DESARROLLO			AGRUPAMIENTO	
10 min	Para dar comienzo a nuestra investigación, recuperaremos nuestras tarjetas identificativas y comenzaremos con el primer punto de nuestro mapa de aprendizaje referente a los estados del agua.			Gran grupo	
30 min.	Proporcionaremos a los alumnos una nube con diferentes palabras relacionadas con el agua. Deberán leerlas individualmente.			Individual	
	Por grupos se les repartirán unas fotos con los			Grupos de 3	

	diferentes estados en los que podemos encontrar el agua (sólido, líquido y gas). Deberán utilizar los conceptos de la nube de palabras para describir las imágenes.		
10 min	Cada grupo de alumnos escogerá una foto y tendrá que explicar al resto el estado en el que se encuentra el agua en esa foto.		Gran grupo.
Comunicación	Lengua de aprendizaje	Lengua para el aprendizaje	Lengua a través del aprendizaje
	Vocabulario: <i>Solid, liquid, gaseous</i>	Elementos para la discusión y tareas: <ul style="list-style-type: none"> - <i>Read carefully the words below.</i> - <i>Find the words in the cloud to describe those images.</i> - <i>What are the states of water?</i> - <i>Where can you find water in liquid state?</i> 	Estrategias para describir: <i>In this image we can see water in a liquid state.</i>
Rol del profesor	El profesor deberá facilitar la información y recursos lingüísticos necesarios para que los alumnos puedan llevar a cabo la tarea.		
Recursos Materiales	<ul style="list-style-type: none"> - Material didáctico: Nube de palabras, Imágenes sobre los estados del agua Incluimos propuesta de estos elementos en el Anexo 2 de este documento.		

3.7.4. Sesión 4

SESIÓN	4	FASE	INVESTIGACIÓN	Nombre	Experimentando los estados del agua
Temporalización	DESARROLLO			AGRUPAMIENTO	
10 min	Comenzaremos la clase volviendo al rol de científico, es muy importante que los alumnos se sientan motivados. Volveremos a guiarnos por el mapa de aprendizaje que tenemos en el aula, ya conocemos los estados en los que podemos encontrar el agua, pero durante esta actividad nos preguntaremos que hace			Gran grupo	

	que cambien dichos estados.			
30 min	<p>Para comprobar que hace al agua cambiar de estado iremos al laboratorio a realizar unas pruebas con el agua. Antes de comenzar explicaremos la actividad con atención y recordaremos las normas que seguiremos en el laboratorio.</p> <p>Propondremos a los alumnos que sometan al agua a 4 acciones diferentes: solidificar, derretir, evaporar y condensar.</p> <p>Para ello tendrán que ponerse en 4 grupos y cada grupo realizara una de las pruebas. En cada grupo un alumno será el encargado de recoger las conclusiones. Para facilitar esta labor se les proporcionará una plantilla en la que rellenar los huecos con las conclusiones.</p>			4 grupos
10 min.	Dado que las conclusiones son extensas y las necesitaremos en sesiones posteriores, al finalizar la experiencia en el laboratorio hablaremos acerca de cómo se han sentido practicando en un espacio como éste y que cosa nuevas nos ha aportado.			Gran grupo
Comunicación	Lengua de aprendizaje	Lengua para el aprendizaje	Lengua a través del aprendizaje	
	Vocabulario: <i>Solid, liquid, gaseous, melting, solidification, evaporation, condensation</i>	Elementos para la discusión y tareas: <i>When can you see solidification?</i>	Estrategias para describir una acción: <i>-When water gets very cold under 0 degrees</i>	
Rol del profesor	<p>Explicará con detenimiento las normas del laboratorio y se encargará de que los alumnos cumplan estas normas.</p> <p>En caso de utilizar elementos que supongan algún riesgo para los alumnos, por ejemplo el fuego, vigilará con más atención el espacio en el que se utilice.</p>			
Recursos Materiales	<ul style="list-style-type: none"> - Material de laboratorio: Vitrocerámica, congelador y diferentes tipos de recipientes. - Material didáctico: Hoja para rellenar con los resultados de las experiencias. <p>Incluimos propuesta de estos elementos en el Anexo 3 de este documento.</p>			

3.7.5. Sesión 5

SESIÓN	5	FASE	INVESTIGACIÓN	Nombre	Estados del agua en la naturaleza y cambios
Temporalización	DESARROLLO			AGRUPAMIENTO	
15 min	Para comenzar la sesión haremos un breve resumen de lo realizado en la sesión previa en el laboratorio. Para profundizar en ello, cada grupo tendrá que utilizar la hoja de recogida de datos que en la sesión previa rellenaron. Repasaremos los estados en los que podemos encontrar el agua e intentaremos buscar ejemplos de ello en la naturaleza.			Gran grupo	
30 min	Los alumnos deberán rellenar un ejercicio con los diferentes estados del agua y citar los lugares en los que se puede encontrar dicho estado en la naturaleza. Después tendrán que unir la definición de las imágenes de cambio de estado que han visto en la anterior sesión con el nombre correspondiente.			Individual	
5 min	Para finalizar propondremos una pregunta orientada a nuestro siguiente paso en el mapa de aprendizaje. ¿Por qué el agua cambia de estado? ¿Podemos encontrar en la naturaleza los cambios que hemos visto en el laboratorio? Para responder a esta pregunta los alumnos deberán preguntar en casa y llevar a clase el material necesario para la siguiente sesión.			Gran grupo	
Comunicación	Lengua de aprendizaje		Lengua para el aprendizaje	Lengua a través del aprendizaje	
	Vocabulario: <i>Solidification, evaporation, ice condensation, melting, , snow, rivers, seas, ocean, clouds, vapour</i>		Elementos para la discusión y tareas: <i>Where can you find water in liquid state? What do you think</i>	Estrategias para describir: <i>-You can find water in liquid state in rivers. - I think it is the change from liquid to solid.</i>	

		<i>solidification</i> <i>is?</i>	
Rol del profesor	En esta actividad de trabajo individual el profesor deberá comprobar si los alumnos van adquiriendo de manera individual los contenidos que se están trabajando. Además, dado que la actividad implica destrezas lectoras comprobará si los alumnos van adquiriendo el vocabulario necesario para llevar a cabo las siguientes tareas. En caso de ser necesario podría aplicar en este momento medidas de refuerzo si fuera necesario.		
Recursos Materiales	<ul style="list-style-type: none"> - Material didáctico: <ul style="list-style-type: none"> o Ficha para rellenar huecos sobre los estados del agua en la naturaleza. <p>Incluimos propuesta de estos elementos en el Anexo 4 de este documento</p>		

3.7.6. Sesión 6

SESIÓN	6	FASE	INVESTIGACIÓN	Nombre	El ciclo del agua
Temporalización	DESARROLLO			AGRUPAMIENTO	
15 min	Recogeremos la información que los alumnos han recogido en casa y les daremos opción a que expongan las respuestas encontradas valorando su trabajo e implicación en la labor.			Gran grupo	
25 min	Visualizaremos un vídeo muy parecido al que nos sirvió para comenzar con la unidad, pero en esta ocasión incluirá sonido y explicaciones. Las explicaciones del video seleccionado son realizadas por una niña con una muy buena pronunciación en inglés, así mantendrán contacto con el acento real.			Gran grupo	
	Después de visualizar el video 2 veces se les dará la transcripción del mismo. Por parejas deberán reescribir 4 frases para que el compañero determine si son verdad o mentira. Después mantendrán una conversación acerca de las frases escritas			Parejas	
10 min.	Repasaremos nuestro mapa de aprendizaje para comprobar la información que hemos aprendido			Gran grupo	

	hasta ahora.		
Comunicación	Lengua de aprendizaje	Lengua para el aprendizaje	Lengua a través del aprendizaje
	Vocabulario: Water cycle, collection, precipitation, evaporation, condensation	Elementos para la discusión y tareas: - How many steps the water cycle has? - Do you know which sentences are true or false?	Estrategias para preguntar y responder: - What do you think about question one? - I think it is true because...
Rol del profesor	El profesor deberá valorar las aportaciones recogidas con los alumnos pudiendo en algún caso valorar las fuentes de información utilizadas y realizando propuestas como recursos útiles en el futuro. Valorará en las actividades por parejas el nivel de comunicación de los alumnos para intentar equilibrar las mismas y favorecer un buen ambiente para aumentar la participación.		
Recursos Materiales	<ul style="list-style-type: none"> - Ordenador y proyector o pizarra digital - Video Fuente Youtube <ul style="list-style-type: none"> o https://www.youtube.com/watch?v=VHW9GspGnYE - Material didáctico <ul style="list-style-type: none"> o Transcripción del video con imágenes <p>Incluimos propuesta de estos elementos en el Anexo 5 de este documento</p>		

3.7.7. Sesión 7

SESIÓN	7	FASE	CONSOLIDACIÓN	Nombre	Diagrama sobre el ciclo del agua
Temporalización	DESARROLLO			AGRUPAMIENTO	
10 min	Repasaremos los conceptos trabajados en la sesión anterior y explicaremos que seguiremos trabajando acerca del ciclo del agua.			Gran grupo	
30 min	Dividiremos la clase en grupos de 4 alumnos y se les repartirá a cada grupo 4 fotos del ciclo del agua haciendo referencia a cada fase del mismo. Deberán ponerse de acuerdo para ponerlas en orden y unir las con la explicación correspondiente.			Grupos de 4 alumnos	

	<p>Después, tendrán que buscar en internet información acerca del ciclo del agua y cada grupo tendrá que seleccionar una manera clara en la que deberá exponer al resto toda la información aprendida.</p> <p>El profesor podrá guiar la búsqueda proponiéndoles buscar estilos de diagramas y esquemas, que utilizarán como modelo para elaborar el suyo propio.</p> <p>El objetivo es realizar una búsqueda y reflexión sobre las diferentes maneras de organizar la información, según el tipo de características de cada grupo. En todo caso, el profesor propondrá para los grupos que lo necesiten un modelo de esquema o diagrama.</p>	Grupos de 4 alumnos.	
10 min.	Se pondrán en común las decisiones tomadas y el responsable de cada grupo se lo comunicará al resto de la clase.	Gran grupo	
Comunicación	Lengua de aprendizaje	Lengua para el aprendizaje	Lengua a través del aprendizaje
	Vocabulario: <i>Diagram water cycle, collection, precipitation, evaporation, condensation</i>	Elementos para la discusión y tareas: <i>How can you organize the steps of the water cycle?</i>	Estrategias para explicar: <i>You can use for example a diagram with pictures and colors.</i>
Rol del profesor	El profesor deberá asegurarse que los alumnos han entendido los contenidos aprendidos para preparar su propia creación. En caso de no ser así, deberá facilitar ejercicios complementarios y modelos de actividades para proporcionar la oportunidad de poder comprender los contenidos.		
Recursos Materiales	<ul style="list-style-type: none"> - Material didáctico: <ul style="list-style-type: none"> o 4 fotos del ciclo del agua o Propuesta de esquema sobre el ciclo agua <p>Incluimos propuesta de estos elementos en el Anexo 6 de este documento.</p>		

3.7.8. Sesión 8

SESIÓN	8	FASE	CREACIÓN	Nombre	Realización de mural
---------------	----------	-------------	-----------------	---------------	-----------------------------

Temporalización	DESARROLLO		AGRUPAMIENTO
10 min	Teniendo en cuenta las decisiones tomadas en la sesión anterior, el profesor llevará a clase los materiales necesarios para realizar un mural. En ese mural tendrán que exponer la información reflejada en su diagrama.		Gran grupo
35 min	En la primera parte de la sesión cada grupo tendrá que realizar un borrador de los aspectos que quiere poner en el mural. Todos los alumnos dispondrán del mapa de aprendizaje visible en el aula, con los contenidos aprendidos durante la unidad. Además se les dará la posibilidad de incluir aspectos más personales como para que utilizan el agua y su importancia en nuestra vida.		Grupos de 4 alumnos
	Una vez que el borrador tenga la aprobación del profesor, pasarán a plasmar las ideas en el mural utilizando los recursos, colores y soporte visual necesario.		Grupos de 4 alumnos
5 min.	Dado que es una sesión que necesita mucho trabajo para la elaboración de la tarea aprovecharemos el tiempo al máximo y finalizaremos recogiendo el material y agradeciendo a todos el esfuerzo.		Gran grupo
Comunicación	Lengua de aprendizaje	Lengua para el aprendizaje	Lengua a través del aprendizaje
	Vocabulario: (Deberán integrar el vocabulario aprendido durante la unidad) <i>Water cycle, water states</i>	Elementos para la discusión y tareas: <i>- How can you design an attractive diagram about the water cycle and water states?</i>	Estrategias para dar opinión en grupo: <i>-We want to use the pictures about the water cycle.</i> <i>- We need....</i>
Rol del profesor	En esta sesión el profesor trabajará por grupos proporcionándoles ideas o modelos en caso necesario. Irá realizando preguntas para preparar la explicación que deberán hacer los alumnos en la siguiente sesión.		
Recursos	Ordenador con conexión a internet, impresora, cartulinas, rotuladores de		

Materiales	colores
-------------------	---------

3.7.9. Sesión 9

SESIÓN	9	FASE	CREACIÓN	Nombre	Presentación del mural
Temporalización	DESARROLLO			AGRUPAMIENTO	
15 min	Teniendo en cuenta que los alumnos estarían acostumbrados a realizar la exposición de trabajos, repasaremos las partes: introducción, explicación y turno para preguntas. El profesor irá a cada grupo a repasar con ellos la breve exposición que realizaran de su mural.			Gran grupo y grupos de 4 alumnos.	
20 min	Cada grupo expondrá al resto su mural y explicará dónde se pueden ver los conceptos que hemos aprendido durante las actividades Para la exposición, con el fin de que todos los alumnos participen cada uno de ellos puede preparar una frase. Después de la exposición, cada grupo responderá a las preguntas de sus compañeros. En caso de no surgir ninguna, el profesor puede realizar preguntas con el fin de que se expongan los aspectos más relevantes.			Grupos de 4 alumnos	
15 min.	Realizaremos una evaluación conjunta de la actividad que guiará el profesor.			Gran grupo	
	Por otro lado cada alumno rellenará de manera individual una hoja con la evaluación personal.			Individual	
Comunicación	Lengua de aprendizaje		Lengua para el aprendizaje		Lengua a través del aprendizaje
	Vocabulario: (Deberán integrar el vocabulario aprendido durante las sesiones)		Elementos para la discusión y tareas: <i>How can you explain the water cycle using your diagram?</i>		Estrategias para la exposición: <i>- I want to introduce my diagram about the water cycle and water states</i> <i>- The water states are..... as we can see in this</i>

		<p><i>Where can you see the three states of water in your diagram?</i></p>	<p><i>picture.</i></p> <p>- <i>To continue with....</i></p> <p>- <i>To finish....</i></p> <p>Estrategias para preguntar :</p> <p>- <i>Excuse me, can you repeat...</i></p>
Rol del profesor	Deberá guiar y ayudar en las exposiciones, previamente deberá observar qué alumnos tienen más dificultades para ayudarles a preparar la exposición. Es muy importante crear un buen ambiente de compañerismo y respeto.		
Recursos Materiales	<ul style="list-style-type: none"> - Material didáctico: <ul style="list-style-type: none"> o Tabla para la evaluación personal. <p>Incluimos propuesta de estos elementos en el Anexo 7 de este documento.</p>		

3.8. EVALUACIÓN

La evaluación es fundamental y debe ser integral, por lo que se debe evaluar en tres momentos del aprendizaje.

- Evaluación inicial: realizada en las primeras sesiones, conoceremos la información que tienen los alumnos acerca del tema elegido. Es importante utilizar sus conocimientos previos para favorecer las actividades de andamiaje.
- Evaluación formativa: durante el proceso de aprendizaje es muy importante el rol del profesor, quien deberá mediante la observación directa y recogida de datos recogidos en el Anexo 8 de este documento, ir valorando el grado de consecución de los resultados de enseñanza fijados en la propuesta de intervención.
- Evaluación sumativa: la realizaremos al final del proceso. Se pueden valorar los resultados de los exámenes, así como la información recogida de la exposición realizada por los alumnos.

Además es importante tener en cuenta las impresiones de los alumnos, por lo que al finalizar la unidad recogeremos sus opiniones acerca del proceso realizado. También tendrán la oportunidad de valorar su propio aprendizaje individualmente rellenando una ficha de autoevaluación que recogemos en el Anexo 8 de este documento dónde reflexionaran sobre las capacidades adquiridas.

4. CONCLUSIONES

Como hemos visto a lo largo del trabajo, podemos considerar que el aprendizaje de una lengua extranjera como el inglés es un interesante objeto de investigación, dado que de una práctica metodológica adecuada, pueden surgir resultados altamente satisfactorios. Como hemos ido analizando durante este Trabajo Fin de Grado, nos hemos propuesto la búsqueda de un modelo eficaz para la enseñanza de Lengua Extranjera dentro de un contexto trilingüe.

En lo que respecta a la consecución de los objetivos que hemos fijado para este Trabajo Fin de Grado, los hemos dividido en dos apartados, en los que por un lado encontramos los objetivos del Trabajo Fin de Grado y por otro lado los objetivos de la propuesta de intervención. Así, cada apartado a su vez está dividido en los objetivos generales y específicos que detallamos a continuación y valoramos a modo de conclusiones de este documento.

Comenzando con los objetivos del Trabajo Fin de Grado, en lo que respecta al objetivo general de realizar una propuesta para 3º de Educación Primaria en el ámbito de las Ciencias Naturales basándonos en la metodología CLIL, podemos concluir que lo hemos conseguido, ya que hemos analizado los aspectos necesarios para una propuesta coherente y fundamentada en aspectos teóricos. Además, hemos ido explicando paso a paso su planificación y aplicación.

En lo que a los objetivos específicos se refiere podemos destacar las siguientes conclusiones:

- El primer objetivo está basado en conocer las ventajas CLIL en un contexto trilingüe y para ello hemos analizado otros contextos con metodologías basadas en CLIL y aunque no podemos especificar las mejoras, nos hemos basado en diferentes afirmaciones y casos para asegurar que es una opción ventajosa.
- El segundo objetivo referente a usar las fases de planificación CLIL, lo hemos llevado a cabo explicando por un lado los aspectos teóricos de la propuesta en el marco teórico y después aplicando y analizando cada una de las fases en la propuesta.
- El tercer objetivo en el que nos hemos fijado trabajar las estrategias de comunicación oral y escrita se ha conseguido realizando una propuesta de intervención en la que se trabajen ambas destrezas de un modo coordinado.
- El cuarto objetivo basado en experimentar el lenguaje en contextos reales, lo hemos tenido en cuenta a la hora de elegir un contexto de aprendizaje real que nos lleve a crear un ambiente de aprendizaje significativo en el aula. Para conseguirlo, hemos llevado a cabo una propuesta centrada en un tema como “El ciclo del agua”, que nos permite ser observado en nuestro entorno más próximo.
- El quinto objetivo podemos decir que es transversal, ya que la actitud positiva hacia la Lengua Inglesa la hemos ido plasmando en cada una de las sesiones y además nos hemos

centrado en explicar el rol del profesor, dado que consideramos que es un agente fundamental para fomentar esta actitud positiva.

Continuando con los objetivos fijados para la propuesta de intervención, hemos cumplido nuestro objetivo general de planificar una intervención basada en CLIL, así como sus sesiones correspondientes. Para ello, se han cumplido además los objetivos específicos de la propuesta de basarnos en el ámbito de las Ciencias Naturales, utilizando la temática de “El Ciclo del agua” con el fin de mejorar los contenidos en este ámbito realizando una intervención en Lengua Inglesa. Además, teniendo en cuenta el contexto de aprendizaje trilingüe en el que está basada la intervención, hemos valorado las relaciones entre las tres lenguas para favorecer, por un lado el aprendizaje significativo al mismo tiempo que hemos creado un entorno que fomente esas relaciones y la actitud positiva hacia el aprendizaje de la Lengua Inglesa.

5. LIMITACIONES Y PROSPECTIVA

Para comenzar con las limitaciones nos gustaría destacar que aunque esta propuesta ha tenido en cuenta otras investigaciones en su desarrollo, no ha sido llevada a la práctica. Por ello, podemos decir que nos hemos encontrado limitados a la hora de su evaluación. A pesar de esto, y dado que hemos explicado los diferentes apartados con un alto nivel de concreción, creemos que está lo suficientemente pautada para poder llevar a cabo la propuesta, con el fin de crear un modelo de intervención CLIL aún más completo y estandarizado.

Continuando con las limitaciones, cabe destacar que aunque la metodología CLIL elegida es la propuesta en la CAV como modelo para la implantación del trilingüismo, no hemos encontrado ningún modelo de intervención o sesiones que haya sido llevado a cabo y posteriormente evaluado. Por tanto, como continuidad a esta propuesta proponemos el uso del modelo de planificación y metodológico de este Trabajo Fin de Grado como punto de partida para un proceso de implantación trilingüe en la CAV.

Continuando con la idea de protocolizar el modelo, en un futuro encontramos adecuado complementar su diseño teniendo en cuenta en la planificación al alumnado con Necesidades Educativas Específicas. Para tal fin, podríamos enfocarnos en el tipo de necesidades que podemos tener diagnosticadas en el aula (Hiperactividad, Déficit de Atención o Retraso Madurativo), así como en las necesidades o dificultades concretas que pueden surgir en la enseñanza-aprendizaje de la Lengua Extranjera (problemas de comprensión, lectura o expresión).

En lo que respecta a las sesiones, con el fin de crear modelos de sesiones con mayor nivel de concreción, podríamos desarrollar y especificar en mayor grado apartados como el vocabulario. Para ello, se podría desglosar y concretar el vocabulario, especificando por ejemplo aspectos relacionados con la morfosintaxis o la pronunciación que se desean trabajar en cada una de las sesiones.

Teniendo en cuenta la temporalización y el número de sesiones previsto en la propuesta, proponemos a modo de prospectiva llevarlo a cabo durante un curso completo e ir implantándolo en diferentes niveles de Educación Primaria. Como ya hemos expresado anteriormente, dado que hemos elegido trabajar una propuesta para una de las asignaturas que permite trabajar de modo integrado el aprendizaje de contenidos y Lengua Extranjera, en nuestro caso, Conocimiento del Medio Natural Social y Cultural, consideramos oportuno en un futuro poder extender el modelo a más asignaturas como por ejemplo Educación Artística y Visual.

6. FUENTES

6.1. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Baker, C. (2001). *Foundations of bilingual education and bilingualism* (3rd ed.) Bristol (UK): Multilingual Matters Ltd.
- Baker, C., & Jones, S. P. (1998). *Encyclopedia of bilingualism and bilingual education*. Bristol (UK): Multilingual Matters Ltd.
- Bloom, B. S. (1956). *Taxonomía de los objetivos educacionales*. Marfil. El Ateneo.
- Bruner, J. (1973). *El proceso educativo*. Buenos Aires: Editorial Paidós.
- Churches, A. (2009). *Taxonomía de Bloom para la era digital*. Recuperado de http://uvsfajardo.sld.cu/sites/uvsfajardo.sld.cu/files/taxonomia_de_bloom_para_la_era_digital.pdf
- Consejo, D. E. (2000). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación (MCER)*. Madrid: Anaya
- Coyle, D. (2005). CLIL: *Planning Tools for teachers*. Recuperado de http://www.unifg.it/sites/default/files/allegatiparagrafo/20-01-2014/coyle_clil_planningtool_kit.pdf
- Coyle, D. (2007). Content and language integrated learning: Towards a connected research agenda for CLIL pedagogies. *The International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 10(5), 543-562.
- Crystal, D. (2003). *English as a global language*. Recuperado de <http://catdir.loc.gov/catdir/samples/camo41/2003282119.pdf>.
- Cummins, J. (1976). *The Influence of Bilingualism on Cognitive Growth: A Synthesis of Research Findings and Explanatory Hypotheses*. Working Papers on Bilingualism, (9). Recuperado de <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED125311.pdf>
- Cummins, J. (1980). *The entry and exit fallacy in bilingual education*. Recuperado de <http://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/08855072.1980.10668382>
- Dalton-Puffer, C. (2011). *Content-and-language integrated learning: From practice to principles?* *Annual Review of Applied Linguistics*, 31, 182-204.
- Decreto 126/2014, de 28 de febrero, *por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria*. Boletín Oficial del Estado, 52, 19349-19420.
- Decreto 175/2007, de 16 de octubre, *por el que se establece el currículo de la Educación Básica y se implanta en la Comunidad Autónoma del País Vasco*. Boletín Oficial del País Vasco, 16 de octubre de 2007.
- Decreto 73/2012, de 15 de mayo, *por el que se establecen los requisitos de competencia lingüística para impartir áreas o materias en lenguas extranjeras en la enseñanza no universitaria de la Comunidad Autónoma del País Vasco y se reconocen títulos y certificados*. Boletín Oficial del País Vasco, 15 de mayo de 2012.

- Decreto 97/2010, de 20 de abril, *por el que se modifica el Decreto que establece el currículo de la Educación Básica y se implanta en la Comunidad Autónoma del País Vasco*. Boletín Oficial del País Vasco, 30 de mayo de 2010.
- Education, A. Culture Executive Agency. Eurydice network. (2008). *Key Data on Teaching Languages at School in Europe*. Recuperado de http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/key_data_series/095EN.pdf.
- Estaire, S. (2007). *La enseñanza de lenguas mediante tareas: principios y planificación de unidades didácticas*. Recuperado de http://ulises.ceprgranada.org/moodle/pluginfile.php/25786/mod_page/content/1/docs/tareas_Sheila.pdf
- Estaire, S. y Zanon, J. (1994). *Planing Classwork. A task based approach*. Oxford. Heinemann.
- Genesee, F. (1984). Beyond bilingualism: Social psychological studies of French Immersion Programs in Canada. *Canadian Journal of Behavioural Science/Revue canadienne des sciences du comportement*. Recuperado de <http://psycnet.apa.org/index.cfm?fa=buy.optionToBuy&id=1985-26528-001>.
- Gobierno Vasco. Departamento de Educación, Universidades e Investigación. (2011). *Proceso de experimentación del marco trilingüe*. Recuperado de http://www.hezkuntza.ejgv.euskadi.eus/r43-2459/es/contenidos/informacion/dig_publicaciones_innovacion/es_dig_publicaciones/adjuntos/19_hizkuntzak_500/500013c_Pub_EJ_experimentacion_MET_c.pdf.
- Hornby, P. A. (1977). *Bilingualism: Psychological social and educational implications*. Recuperado de <http://aer.sagepub.com/content/15/4/582.extract>
- Lasagabaster Herrarte, D., & Ruiz-Zarobe, Y. (2010). *CLIL in Spain :Implementation, results and teacher training*. Newcastle: Cambridge Scholars Publishing.
- Lasagabaster, D. (1998). *The threshold hypothesis applied to three languages in contact at school*. Recuperado de http://laslab.org/upload/the_threshold_hypothesis_applied_to_three_languages_in_contact_at_school.pdf
- Lasagabaster, D. (2005). La presencia de tres lenguas en el currículo: Multilingüismo en los contextos canadiense y español. *Revista de educación*, (337), 405-426.
- Lasagabaster, D., & Sierra, J. M. (2005). *Multilingüismo, competencia lingüística y nuevas tecnologías*. Barcelona: ICE-Horsori, Universitat de Barcelona.
- Mehisto, P., Marsh, D., & Frigols, M. J. (2008). *Uncovering Clil*. China: Macmillan Publishers Limited. Multilingual Matters.
- Muñoz, C. (2001). *Factores escolares e individuales en el aprendizaje formal de un idioma extranjero*. Universidad de Alicante.
- Pérez-Cañado, M. L. (2012). CLIL research in Europe: past, present, and future. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 15.

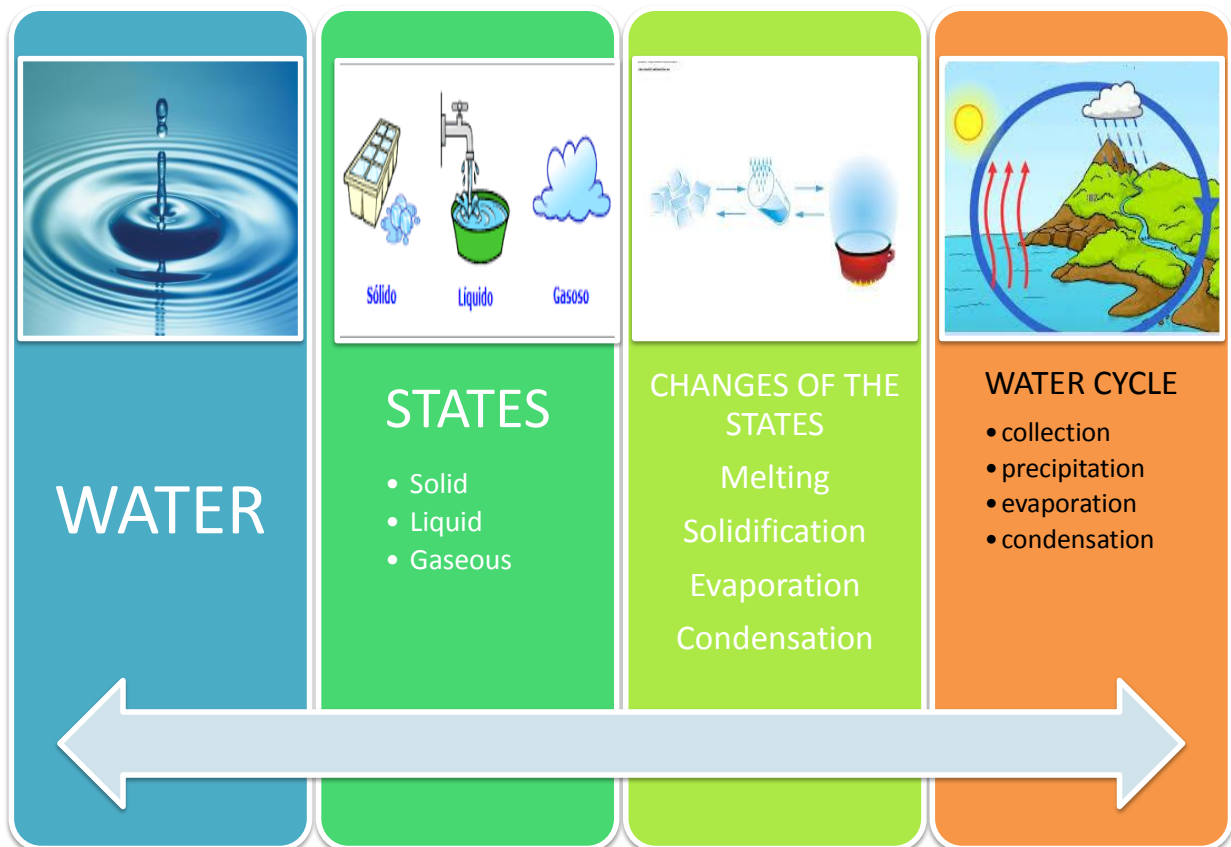
- Read, C. (2008). 500 activities for the primary classroom. *ELT journal*, 62.
 Recuperado de http://www.unifg.it/sites/default/files/allegatiparagrafo/20-01-2014/dalton-puffer_content_and_language_integrated_learning_from_practice_to_principles.pdf.
- Siguan Soler, M. (2001). *Bilingüismo y lenguas en contacto*. Madrid: Alianza Editorial.
- Skutnabb-Kangas, T. (1977). Language in the process of cultural assimilation and structural incorporation of linguistic minorities. *Dialectology and sociolinguistics*, 26, 35-78.
- Skutnabb-Kangas, T. (1977). *Papers from the first Nordic conference on bilingualism*. Helsinki: Institute of Nordic Philology.
- Valencia, J. F., & Cenoz, J. (1992). The role of bilingualism in foreign language acquisition: Learning English in the Basque Country. *Journal of Multilingual & Multicultural Development*, 13.
- Vallbona González, A. (2011). *Implementing CLIL in the primary classroom: Results and future challenges*. Universitat de Vic. Departament de Filologia: Barcelona
- Vigotsky, L. (1931): *Génesis de las funciones psíquicas superiores*. Obras escogidas III. Visor: Madrid.

6.2 BIBLIOGRAFÍA

- Cassany, D., & Aranzabe, I. (2006). *El Portfolio Europeo de las lenguas y sus aplicaciones en el aula*. Ministerio de Educación. Recuperado de https://books.google.es/books/about/El_portfolio_europeo_de_las_lenguas_y_su.html?hl=es&id=qpazRECzFToC
- Tapias, J. & Ruiz, L.F. (2007). *Del estructuralismo a la Lingüística textual*. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/3222/322230194008.pdf>
- Deller, S., & Price, C. (2013). *Teaching other subjects through English*. Recuperado de [https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=9_CdBgAAQBAJ&oi=fnd&pg=PT27&dq=Deller,+S.,+%26+Price,+C.+\(2013\).+Teaching+other+subjects+through+English.+Oxford+University+Press.&ots=pHBaE1p5eJ&sig=IJ6j5WMzk2hVnUonwRWDDHd8Y3o#v=onepage&q&f=false](https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=9_CdBgAAQBAJ&oi=fnd&pg=PT27&dq=Deller,+S.,+%26+Price,+C.+(2013).+Teaching+other+subjects+through+English.+Oxford+University+Press.&ots=pHBaE1p5eJ&sig=IJ6j5WMzk2hVnUonwRWDDHd8Y3o#v=onepage&q&f=false).
- Herrarte, D. L. (2005). *La presencia de tres lenguas en el currículo: multilingüismo en los contextos canadiense y español*. Revista de educación, (337), 405-426. Recuperado de http://www.revistaeducacion.mec.es/re337/re337_19.pdf
- Jáimez Muñoz, S. (2009). *El uso de textos literarios en la enseñanza de inglés en la Educación Secundaria*. Editorial de la Universidad de Granada.
- Johnstone, R., Urraca, L. A. S., & Teresa, T. Y. (2011). *Retos de la educación bilingüe*. Recuperado de <http://www.ebrary.com>
- Zanón, J. (2007). Psicolingüística y didáctica de las lenguas: una aproximación histórica y conceptual. *MarcoELE: Revista de didáctica*, (5), 15.

ANEXOS

ANEXO 1: MAPA DE APRENDIZAJE



Fuente: elaboración propia















Imágenes :

https://www.google.es/search?q=agua&biw=1301&bih=678&source=lnms&tbn=isch&sa=X&ei=LEaVVZyvCYLWU9mzgcAN&ved=0CAYQ_AUoAQ#tbn=isch&q=estados+del+agua

ANEXO 2: FICHA PARA SESIÓN 3

Cloud **liquid** river
 ocean **solid** cold
 snow water rain ice sun
 salt sea earth

Match the words you saw in the word cloud with these pictures:

IMAGE	WORDS	IMAGE	WORDS
			
			
			
			
			
			
			

Fuente: adaptado de <http://www.juntadeandalucia.es/educacion/descargasrecursos/aicle/html/pdf/027.pdf>
 (Gobierno de Andalucía, 2013, p.7)

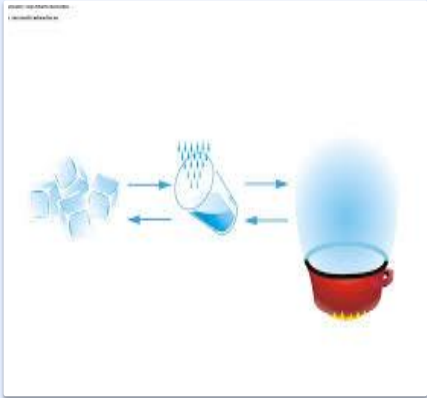
ANEXO 3: FICHA PARA SESIÓN 4

Solidification
The change from _____ to _____

Melting
The change from _____ to _____

Evaporation
The change from _____ to _____

Condensation
The change from _____ to _____



The diagram illustrates the water cycle with four stages: 1. Solidification: Water molecules in a liquid state transition to a solid state (ice cubes). 2. Melting: Ice cubes transition back to a liquid state (water in a beaker). 3. Evaporation: Water in a beaker transitions to a gaseous state (steam rising from a pot on a stove). 4. Condensation: Steam transitions back to a liquid state (water droplets on a surface).

Fuente: elaboración propia

Imágenes:

https://www.google.es/search?q=agua&biw=1301&bih=678&source=lnms&tbn=isch&sa=X&ei=LEaVVZyvCYLWU9mzgcAN&ved=0CAYQ_AUoAQ#tbn=isch&q=estados+del+agua

ANEXO 4: FICHA PARA SESIÓN 5

Student A: What are the three states of water?

Student B: The _____ states of _____ are:
_____, _____ and _____.

Student A: Where can you find water in a solid state?

Student B: You can find water in a solid state in _____,
_____.

Student A: Where can you find water in a liquid state?

Student B: You can find water in a liquid state in _____,
_____.

Student A: Where can you find water in a gaseous state?

Student B: You can find water in a gaseous state in _____.

Use the words below to fill in the gaps

Ice – sea – clouds - gaseous

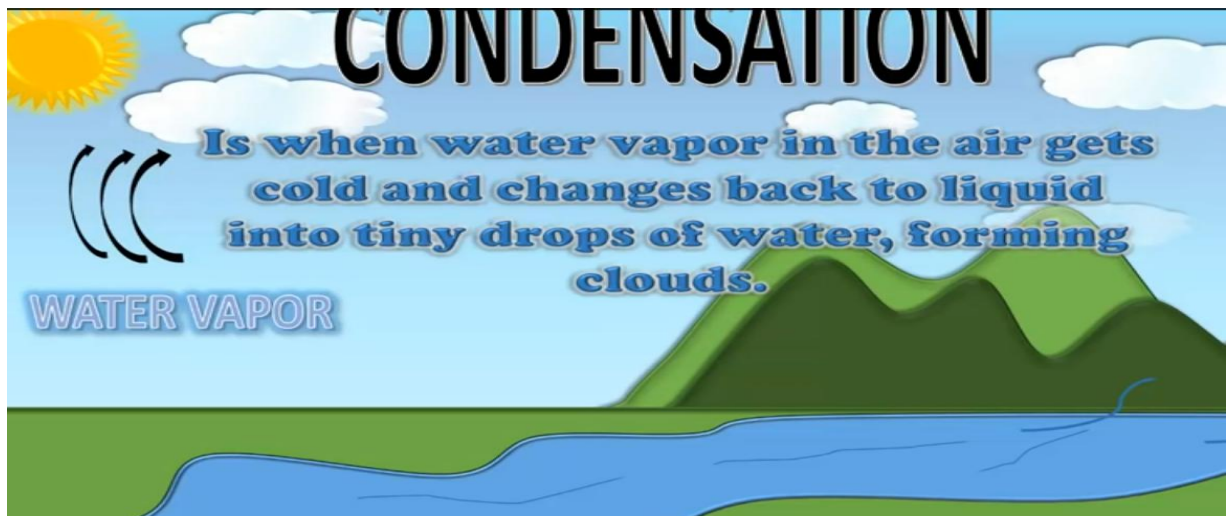
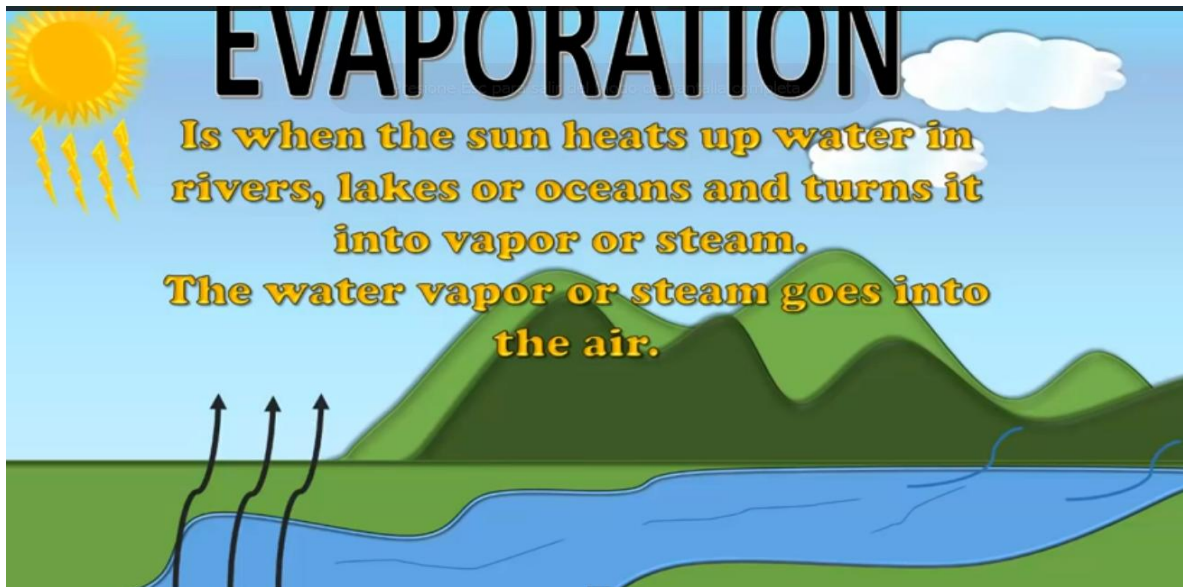
Snow – ocean – water - liquid

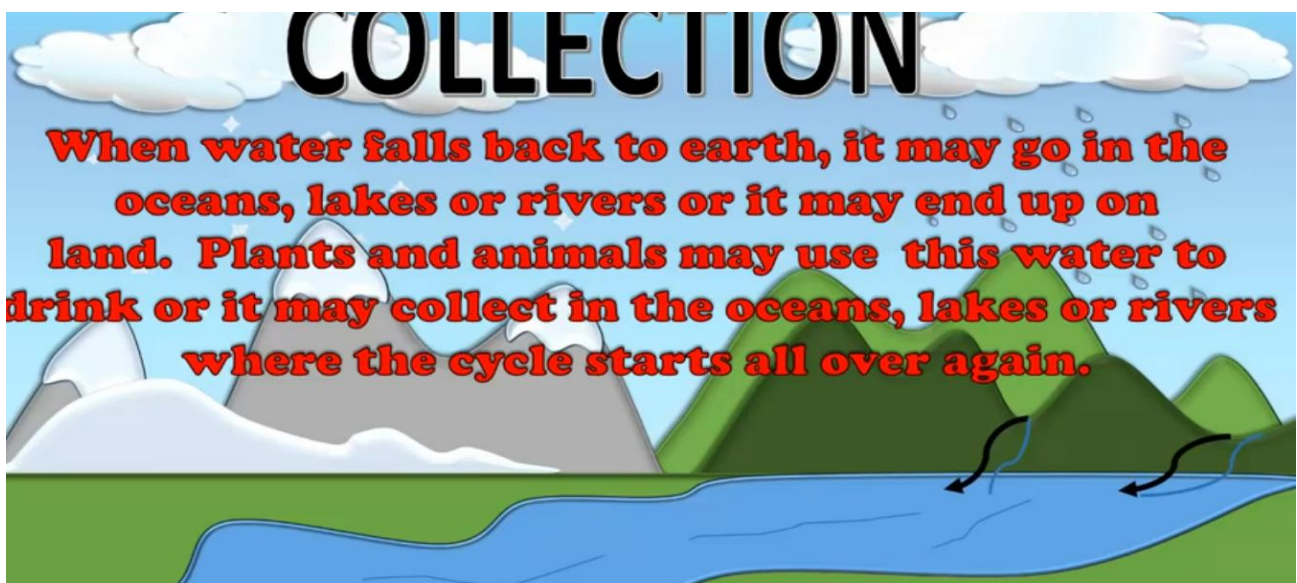
Rivers – vapour

solid

Fuente: adaptado de
<http://www.juntadeandalucia.es/educacion/descargasrecursos/aicle/html/pdf/027.pdf>
(Gobierno de Andalucía, 2013, p.10)

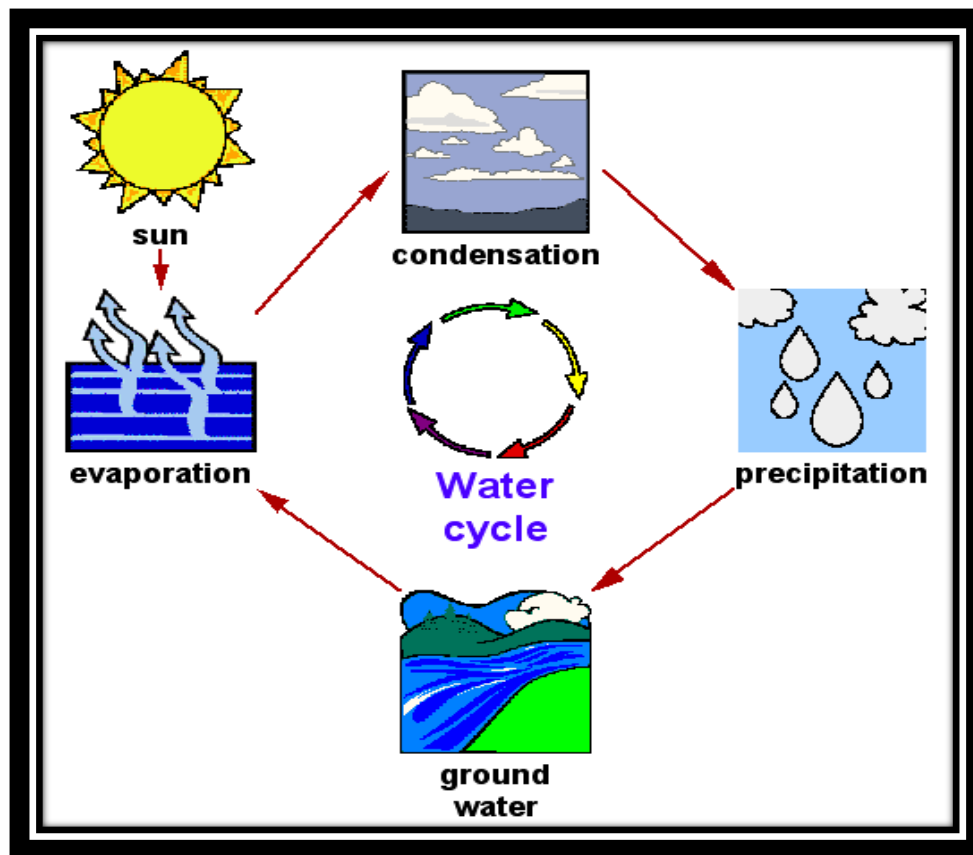
ANEXO 5: FICHA PARA SESIÓN 6





Fuente: recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=VHW9GspGnYE>

ANEXO 6: FICHA PARA SESIÓN 7









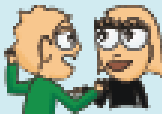

Fuente: recuperado de https://www.google.es/search?q=agua&biw=1301&bih=678&source=lnms&tbn=isch&sa=X&ei=LEaVVZyvCYLWU9mzgcAN&ved=0CAYQ_AUoAQ#tbn=isch&q=water+cycle

ANEXO 7: TABLA PARA EVALUACIÓN PROFESOR/A

OBJETIVOS DEL APRENDIZAJE	ALUMNOS											
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	...
Comprende que el agua se puede encontrar en diferentes estados.												
Distingue y explica los aspectos característicos del agua en sus diferentes estados.												
Sabe los nombres de los cambios de estado del agua y que sucede en cada uno de ellos.												
Es capaz de explicar las fases del agua												
Entiende la información reflejada en diferentes formas de organización de diagramas.												
Diseña un diagrama con la información aprendida.												
Participa de forma activa en actividades grupales y aporta ideas.												
<i>Sistema de Evaluación</i>	<i>B</i>	<i>Bajo</i>			<i>M</i>	<i>Medio</i>			<i>A</i>	<i>Alto</i>		

Fuente: elaboración propia

ANEXO 8: AUTOEVALUACIÓN DE LOS ALUMNOS

				
	I can recognise words and expressions related to the water cycle			
	I can read texts about the water cycle and understand the important information			
	I can talk about some characteristics of the states of water or the uses of water			
	I can talk to my classmates about water, its uses or about how to save it			
	I can write about the states of water, its uses or some tips to save water at home			

Fuente: adaptado de <http://www.juntadeandalucia.es/educacion/descargasrecursos/aicle/html/pdf/027.pdf>
(Gobierno de Andalucía, 2013, p.30)