

Trabajo Fin de Grado

“What is prehistory?” Una propuesta de intervención para educación primaria basada en la metodología CLIL y el aprendizaje cooperativo.

Autora

Sara Gomariz Berges

Director

Luis Roberto de Juan Hatchard

Facultad de ciencias humanas y de la educación. Huesca.
2020/2021

ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN
2. OBJETIVOS
 - 2.1. Objetivo general
 - 2.2. Objetivos específicos
3. JUSTIFICACIÓN
4. MARCO TEÓRICO
 - 4.1. La enseñanza del inglés como segunda lengua a lo largo de la historia
 - 4.2. El enfoque comunicativo y la competencia comunicativa
 - 4.3. Características del enfoque comunicativo
5. METODOLOGÍA
 - 5.1. CLIL
 - 5.2. Aprendizaje cooperativo
6. PROPUESTA DIDÁCTICA Y COMENTARIO CRÍTICO
 - 6.1. Comentario crítico de la propuesta didáctica
 - 6.2. Evaluación
7. CONCLUSIONES Y VALORACIÓN PERSONAL
8. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS
9. ANEXOS
 - 9.1. Anexo 1. Taxonomía de Bloom
 - 9.2. Anexo 2. Propuesta didáctica
 - 9.2.1. Sesión 1: Prehistory, what is it?
 - 9.2.2. Sesión 2: We are researchers.
 - 9.2.3. Sesión 3: Timeline
 - 9.2.4. Sesión 4: Archaeologists
 - 9.2.5. Sesión 5: Sapiens around the world.
 - 9.2.6. Sesión 6: Exam
 - 9.3. Anexo 3. Materiales de la unidad didáctica.
 - 9.3.1. Materiales sesión 1
 - 9.3.2. Materiales sesión 2
 - 9.3.3. Materiales sesión 3
 - 9.3.4. Materiales sesión 4
 - 9.3.5. Materiales sesión 5
 - 9.3.6. Materiales sesión 6
 - 9.3.7. Deberes

TÍTULO: “What is prehistory?” Una propuesta de intervención para educación primaria basada en la metodología CLIL y el aprendizaje cooperativo.

TITLE: "What is prehistory?" An intervention proposal for primary education based on CLIL methodology and cooperative learning.

- Elaborado por Sara Gomariz Berges
- Dirigido por Luis Roberto de Juan Hatchard
- Presentado para su defensa en la convocatoria de Diciembre del año 2021
- Número de palabras (sin incluir anexos): 12.851

RESUMEN

El presente trabajo de fin de grado presenta una intervención educativa en el aula de primaria combinando la metodología de CLIL con el aprendizaje cooperativo. Ante la falta de eficacia de metodologías o enfoques tradicionales, he decidido investigar sobre esta metodología para conocer sus características y para saber, desde mi punto de vista, si puede resultar efectiva en un futuro. Para su desarrollo se ha dividido el contenido investigado en varios apartados: la enseñanza del inglés como segunda lengua, el enfoque comunicativo, la metodología de CLIL y el modelo pedagógico del aprendizaje cooperativo. Además, el documento presenta una propuesta didáctica sobre la prehistoria en cuarto de educación primaria y un comentario crítico de esta poniendo en relación los contenidos reflejados en apartados anteriores.

PALABRAS CLAVE

Enfoque comunicativo, SLA, CLIL, Aprendizaje cooperativo, Educación primaria, Prehistoria.

ABSTRACT

This end-of-degree project presents an educational intervention in the primary classroom combining CLIL methodology with cooperative learning. Due to the lack of effectiveness of traditional methodologies or approaches, I have decided to investigate this methodology in order to learn about its characteristics and to find out, from my point of view, if it can be effective in the future. For its development, the research content has been divided into several sections: the teaching of English as a second language, the communicative approach, the CLIL methodology and the pedagogical model of cooperative learning. In addition, the document presents a didactic proposal on prehistory in the fourth year of primary education and a critical commentary on it, linking the contents reflected in previous sections.

KEY WORDS

Communicative approach, SLA, CLIL, Cooperative learning, Primary education, Prehistory.

1. INTRODUCCIÓN

La adquisición de un segundo idioma hoy en día es una necesidad de comunicación en un mundo globalizado. Por eso, como se refleja en el Real decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de educación primaria, “resulta evidente que desde las edades más tempranas la educación debe tener entre uno de sus principales objetivos el de dotar a los ciudadanos de instrumentos útiles para desarrollar competencias que les permitan adaptarse adecuadamente a una nueva sociedad cada vez más interdependiente y global”. (p. 19394)

En este trabajo de fin de grado la lengua extranjera objeto es la lengua inglesa, una de las más habladas del mundo ya que es la lengua franca¹ por excelencia en casi todo el mundo. A lo largo de los años, la adquisición de las segundas lenguas ha pasado por diferentes estudios y diferentes enfoques o modelos que han propuesto diferentes formas de aprender. Muchos de esos enfoques han colaborado y han aportado características hasta llegar al desarrollo del enfoque comunicativo. Este enfoque busca que los alumnos sean capaces de comunicarse en la lengua objeto a través de la adquisición del lenguaje dejando de lado los métodos tradicionales que priorizan el aprendizaje de la lengua a través de la gramática y el vocabulario. Es muy relevante a día de hoy que se tenga en cuenta este enfoque para la enseñanza de las segundas lenguas ya que existe una necesidad de traspasar fronteras y solo se consigue a través de la comunicación.

Este enfoque es el que respalda la metodología principal de la unidad didáctica propuesta: CLIL (Content Language Integrated Learning), conocida en español como AICLE (Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras). Esta metodología supone una revolución para el aprendizaje de las segundas lenguas frente a las metodologías de enseñanza más tradicionales ya que propone una enseñanza auténtica de contenido al mismo tiempo que de la lengua. Su objetivo, además de que los alumnos comprendan los contenidos, es que sean capaces de interactuar y de intercambiar conocimiento con otras personas. Es aquí donde relacionamos esta metodología con el modelo pedagógico de aprendizaje cooperativo cuya estructura comparte muchas características con la metodología. El aula se va a estructurar en base al aprendizaje cooperativo para fomentar la comunicación y el intercambio de ideas del que se ha

¹ Lengua de intercomunicación entre distintos colectivos lingüísticos. (https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/lenguavehicular.htm)

hablado. El contenido principal de la unidad didáctica pertenece a la asignatura de ciencias sociales en cuarto de primaria: la Prehistoria, la arqueología y los museos.

2. OBJETIVOS

2.1. Objetivos generales.

- Conocer la metodología CLIL a nivel teórico: sus orígenes, el marco teórico de las 4Cs según Coyle (2010), sus principios, el rol del docente y el alumnado y la evaluación.
- Conocer los enfoques educativos por los que ha pasado el aprendizaje de las segundas lenguas.

2.2. Objetivos específicos.

- Profundizar en el modelo pedagógico de aprendizaje cooperativo (qué es, cómo funciona, qué características presenta, técnicas cooperativas).
- Ser capaz de aplicar lo aprendido e investigado para realizar una propuesta didáctica que integre la metodología CLIL con el modelo pedagógico de aprendizaje cooperativo.
- Integrar otras teorías de la adquisición de las segundas lenguas, trabajadas durante la mención de lengua inglesa, en el diseño de la unidad didáctica.
- Diseñar materiales que respeten las características de CLIL utilizando como estructura organizativa el aprendizaje cooperativo.

3. JUSTIFICACIÓN

El presente Trabajo de Fin de Grado está basado en la metodología de CLIL debido a una inquietud por investigar acerca de algo desconocido para mí. Este contenido se corresponde a la asignatura de “Learning and Teaching EFL” de la mención de lengua inglesa en el grado de educación primaria de la Universidad de Zaragoza. En esta asignatura vimos esta metodología y de aquí surgieron mis ganas de conocerla en más profundidad.

Evaluando mi trayectoria de aprendizaje del inglés como segunda lengua y mi inquietud por aprender a enseñar la lengua de un modo efectivo, decidí escoger esta metodología para conocerla más en profundidad y reflexionar sobre si es una metodología que podría servirme en el futuro para enseñar inglés de acuerdo a mis objetivos.

No solo quería centrarme en una investigación teórica, por lo que he realizado una propuesta didáctica con la metodología CLIL incluyendo el aprendizaje cooperativo, con el que ya he trabajado con alumnos en prácticas y el cual comprendía su funcionamiento anteriormente. Esta forma de estructurar el aula me parece muy eficaz ya que conecta y respeta perfectamente las características y los principios de la metodología CLIL.

Tenía claro que quería hacer la propuesta didáctica sobre CLIL y sobre ciencias, por lo que durante mi estancia de prácticas en el colegio, me prestaron libros de ciencias completamente en inglés. Gracias a esos libros decidí que la unidad didáctica sería sobre historia, en concreto, la prehistoria en la etapa educativa de cuarto de primaria. Todas las propuestas que implican otro idioma diferente al nativo que yo había conocido eran sobre ciencias naturales, por lo que me pareció buena idea trabajar sobre algo totalmente diferente a lo que ya conocía.

4. MARCO TEÓRICO

4.1. La enseñanza del inglés como segunda lengua a lo largo de la historia.

A lo largo de la historia la enseñanza de las segundas lenguas ha ido cambiando y progresando a causa de las necesidades según el contexto o la época. Empezando por el *siglo XVIII*, el estudio de lenguas extranjeras estaba limitado a seguir un modelo similar al que había sido utilizado para aprender latín años anteriores. Este modelo consistía en centrar su atención en reglas gramaticales, en el aprendizaje de vocabulario aislado de contexto y en la traducción de frases a la segunda lengua. En este modelo la comunicación no era parte del objetivo, por lo que la práctica del lenguaje oral quedaba reducida a la lectura de textos en voz alta. En el *siglo XIX*, este modelo se convirtió en el modelo estandarizado que todos los libros de texto respetaban. El objetivo en este enfoque era “que los estudiantes aplicaran las reglas dadas mediante ejercicios adecuados” (Richards & Rodgers, 2001,5)². Aquí comenzaba el enfoque conocido con el nombre de *gramática-traducción*. Esta perspectiva de enseñanza interpreta el aprendizaje como un ejercicio de

² Traducción del original “ was for the student to apply the given rules by means of appropriate exercises”

“memorización de reglas y hechos para entender y manipular la morfología y la sintaxis de la lengua extranjera” (Richards & Rodgers, 2001, 5)³. Es por eso que las habilidades que predominan son la lectura y la escritura. Las frases son la unidad básica de enseñanza ya que la traducción es un ejercicio clave para este paradigma. Todas estas enseñanzas se realizan en la lengua nativa del alumno comparándola con la lengua objeto y los errores no están bien considerados pues se busca que el alumno llegue a la exactitud del lenguaje. Este enfoque llega a su fin a mediados del siglo XX, aunque en ocasiones sigue siendo utilizado.

A finales del siglo XIX este enfoque choca con el *movimiento de la reforma* y con el *método directo*. Durante el movimiento de la reforma se desarrolló la asociación internacional de la fonética con principios propuestos por Howatt (Celce-Murcia, n.d.) que podemos resumir en darle importancia al idioma hablado aprendiendo a través de la fonética a pronunciar bien las palabras de manera que aquí se establece una antítesis con lo que el método gramática-traducción había propuesto hasta ahora. Por otro lado, el método directo también contradice al enfoque mencionado ya que propone el uso exclusivo de la lengua objetivo para el desarrollo de la clase como lengua única, es decir, no se permite el uso de la lengua nativa en el aula. Las clases empiezan con conversaciones improvisadas y la gramática no se estudia, se aprende inductivamente. La lectura se realiza por placer y se pueden asignar acciones o imágenes al vocabulario u oraciones para crear un significado. Después de estos puntos de vista a principios del siglo XX, surgen otros a mediados y finales de este que van a ir suponiendo mejoras para el aprendizaje de las segundas lenguas. Estos enfoques son: el enfoque de la lectura, el método audiolingual, el enfoque oral-situacional, el enfoque cognitivo, el enfoque afectivo-humanista, el enfoque comprensivo y el enfoque comunicativo (Celce-Murcia, 2013)

El *enfoque de la lectura* únicamente contempla enseñar la gramática necesaria para poder realizar las lecturas. Al igual que en el enfoque gramatical, visto anteriormente, este enfoque propone como recurso de aprendizaje principal la traducción. Solo es importante en el lenguaje la lectura y esta es presentada y discutida en la lengua nativa.

El método *audiolingual* se desarrolló durante la segunda guerra mundial ante la necesidad que presentaban los soldados de aprender la lengua hablada de sus enemigos.

³ Traducción del original “memorizing rules and facts in order to understand and manipulate the morphology and syntax of the foreign language”

Por un lado, el método se apoya en el movimiento de la reforma y en el método directo compartiendo características como: el comienzo de las clases con diálogos, la importancia de la fonética y el uso de la lengua objeto durante la sesión. Además, este método también comparte la visión de los errores como algo negativo. “El buen comportamiento recibe una respuesta positiva, mientras que los errores reciben una respuesta negativa” (Alemi, 2016, 2)⁴. Compartido con estos métodos también podemos destacar la manipulación de lenguaje fuera de contexto y el estudio controlado y limitado del vocabulario. Por otro lado, el método audiolingual modifica características de los métodos mencionados anteriormente. Un cambio significativo se da en la importancia de las habilidades, todas reciben la misma atención y trabajan de manera secuenciada. Además, la gramática se estudia de manera estructurada, es decir, se trabajan las reglas gramaticales, aunque de manera inductiva. Los nuevos conceptos o el nuevo vocabulario se ve apoyado por mímica, imágenes, frases hechas o vídeos. Por último, el docente puede usar la lengua nativa para clarificar en determinados momentos lo que el alumno no entiende. Este enfoque va a ser cuestionado por el enfoque comunicativo en el cual nos centraremos más adelante.

El *enfoque oral-situacional* surge contrariando al enfoque de la lectura ya que busca dar importancia a las habilidades de la lectura y el habla. Este enfoque pone a los alumnos en un contexto de aprendizaje práctico que permite trabajar con la lengua objetivo a través del habla. Similar al método audiolingual, este enfoque añade otras características como, por ejemplo, trabajar los aprendizajes realizados de manera oral también de manera escrita. Las estructuras gramaticales se trabajan de las más simples a las más complejas y se añaden nuevos conceptos durante el aprendizaje.

El *enfoque cognitivo* reacciona al conductismo del enfoque audiolingual puesto que busca dotar a los alumnos de patrones y reglas que puedan aplicar a cualquier contexto. En este enfoque todas las habilidades cobran la misma importancia. La enseñanza es individualizada y la gramática es enseñada. Además, la pronunciación no tiene importancia ya que los errores se ven como algo constructivo para progresar en el aprendizaje.

El *enfoque afectivo-humanista* surge como respuesta a la falta de consideración afectiva que presentan los enfoques anteriores. Este busca centrarse en el buen clima del

⁴ Traducción del original “Correct behaviour receives positive feedback, while errors receive negative feedback”

aula y en crear relaciones positivas entre los alumnos y los docentes, por eso promueve el respeto y la empatía por los demás. Considera que la comunicación tiene que ser una prioridad y propone las agrupaciones de alumnos en parejas o grupos pequeños ya que así se facilita el apoyo y la interacción entre iguales.

El *enfoque comprensivo* asume que la enseñanza de la primera lengua se realiza de la misma manera que la segunda lengua. Este enfoque centra su atención en la habilidad de la escucha. Es importante que se realicen escuchas comprensivas y que los alumnos no hablen hasta que estén seguros para hacerlo respetando así su periodo de silencio. Las reglas se aprenden para ayudar a los alumnos a que individualmente puedan ir adquiriendo más nivel para eso los errores están permitidos ya que se busca que los alumnos sean capaces de entender y ser entendidos. Los alumnos progresan si están expuestos a un input que sea significativo.

Por último, *el enfoque comunicativo*, supondrá una revolución en todos los enfoques anteriores. Este enfoque es la metodología central de la propuesta didáctica presentada en este documento por lo que se va a tratar detenidamente en el siguiente apartado.

4.2. El enfoque comunicativo y la competencia comunicativa.

El *enfoque comunicativo* es un enfoque que podemos ver trabajado de diferentes maneras ya que no tiene un modelo rígido establecido. Podemos decir que es el más innovador hasta el momento ya que “hace hincapié en el aprendizaje de una lengua ... con el fin de comunicarse con los demás” (Duff, 2014, 15)⁵. Por eso, “establece como objetivo la enseñanza de la *competencia comunicativa*” (Jack, 2006, 2)⁶.

La competencia comunicativa ha sido un término muy estudiado a lo largo de los años. Fue un concepto que se empezó a desarrollar a partir de la teoría de Chomsky en 1965. Para este la importancia de ser competente en el lenguaje recae sobre la competencia lingüística la cual define como un «sistema de reglas que, interiorizadas por el discente, conforman sus conocimientos verbales (expresión) y le permiten entender un número infinito de enunciados lingüísticos (comprensión)» (Padilla et al., 2008, 179). Años después, Hymes estaba en contra considera que la propuesta de Chomsky era insuficiente puesto que para él también era necesario tener en cuenta la comunicación y la cultura y es ahí donde nace el concepto de *competencia comunicativa* el cual define como “...

⁵ Traducción del original “That emphasizes learning a language first ... for the purpose of communicating with others”

⁶ Traducción del original “sets as its goal the teaching of communicative competence”

Capacidad que abarca tanto el conocimiento de la lengua como la habilidad para utilizarla” (Citado en Rincón Castellanos, n.d,100). Esta competencia aporta herramientas para saber si la construcción de la lengua es posible, si puede ser entendida, si es apropiada al contexto en el que va a ser utilizada y si algo se puede realizar y cómo.

Posteriormente Canale y Swain dividieron la competencia comunicativa en cuatro subcompetencias: la competencia gramatical (conocimiento de la lengua y sus reglas), la competencia sociolingüística (adecuación del lenguaje al contexto sociocultural), la competencia discursiva (adaptación de las estructuras de la lengua a los diferentes tipos de discursos) y la competencia estratégica (utilización de estrategias verbales y no verbales para suprimir las dificultades durante la comunicación).

Estas competencias se recogen en *el marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación* que es un documento que “describe de forma integradora lo que tienen que aprender a hacer los estudiantes de lenguas con el fin de utilizar una lengua para comunicarse, así como los conocimientos y destrezas que tienen que desarrollar para poder actuar de manera eficaz”. (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2002, 1)

4.3. Características del enfoque comunicativo.

El enfoque comunicativo, como se ha visto en el punto anterior, es innovador por que en él se trabaja el principio de comunicación que afirma que el aprendizaje se da cuando las actividades implican una comunicación real. Es por eso que las actividades en este enfoque tienen que incitar al alumno a usar el lenguaje para comunicar algo.

Hasta este enfoque los alumnos se habían dedicado a completar palabras omitidas en frases gramaticales, sin embargo, a partir de este paradigma se busca la comunicación y la interacción entre las personas. El lenguaje que los alumnos aprenden tiene que ser significativo, por ejemplo, no es útil que aprendan el vocabulario aislado de un contexto ya que no pueden asociarlo a un concepto. Si el alumno aprende a usar esa palabra dentro de un contexto, entenderá mejor su significado y será capaz de recordarla. A este proceso Krashen lo denominó adquisición. “La adquisición se refiere al desarrollo inconsciente de la lengua objeto como resultado de usarla para una comunicación real” (Richards & Rodgers, 2001, 162). En este enfoque la mayoría de autores comparten la idea de que sólo a través de una comunicación significativa se adquiere la lengua por eso dejan de lado el estudio de las habilidades del lenguaje aisladas y las trabajan como un todo dentro de la comunicación. El rol del profesorado y del alumnado es una de las características que

favorecen que este enfoque sea innovador puesto que como vamos a ver se aleja totalmente del paradigma tradicional.

El alumnado pasa a hablar y participar la mayor parte del tiempo en las sesiones. Como se ha comentado este enfoque busca el desarrollo de la competencia comunicativa por eso el alumno debe ser expuesto gran parte del tiempo a actividades donde la comunicación y la interacción lideren. Esta comunicación puede ser entre iguales, que es lo más aconsejable, o entre docente y alumnos. El aprendizaje de la gramática y de las reglas pasa a segundo plano, no quiere decir que se abandone, pero deja de ser lo más importante, por eso el error está permitido ya que es considerado una oportunidad de aprendizaje. Si el receptor del mensaje no entiende lo que el emisor le quiere transmitir se utilizara la negociación del significado que es una estrategia donde los implicados en la comunicación hacen preguntas para clarificar, parafrasear, confirmar lo escuchado, etc para conseguir comunicarse y llegar a un entendimiento. Un factor importante en estas situaciones o actividades es la fluidez. Esta se debe conseguir en su mayor medida para evitar que la comunicación se vea interrumpida y se pierda el significado.

Por otro lado, el rol del docente se ha visto muy evolucionado ya que se distancia totalmente de la imagen del docente en una clase magistral. El docente según este paradigma cumple diferentes roles. En primer lugar, es el encargado de crear situaciones o actividades que provoquen una necesidad de comunicación en los alumnos, como hemos visto anteriormente. En esas situaciones tiene que ir recogiendo las inquietudes o problemas que vaya captando en el alumnado y ayudarles a solventarlos. Estas actividades o situaciones según Littlewood (1981) (Richards & Rodgers, 2001, 166) se dividen en actividades de comunicación funcional y actividades de interacción social. Las primeras son aquellas que requieren el lenguaje para una actividad donde se pide realizar un ejercicio concreto, por ejemplo, dar instrucciones sobre cómo realizar un dibujo a un compañero. Por otro lado, las actividades de interacción social requieren de una comunicación o un lenguaje menos pautado, por ejemplo, un debate, una improvisación o una simulación.

En segundo lugar, el docente tiene que dar feedback, tiene que crear un buen clima y tiene que ser conciliador ante los problemas que surjan en el aula. Por último, es el responsable de organizar la clase y los grupos que conviven en ella. Durante las actividades el maestro va a supervisar, a guiar y a apoyar o ayudar a los grupos de trabajo solventando sus dudas y aportándoles estrategias para que ellos mismos puedan hacerlo.

Los materiales son el punto de partida de la comunicación en este enfoque y por eso la creación de estos es uno de los factores más importantes para conseguir el objetivo. Para conocerlos más en profundidad vamos a utilizar la división de Richards y Rodgers (2001) quienes los clasifican como: materiales de texto, materiales basados en tareas y materiales reales. Los materiales de texto son aquellos basados en los libros de texto que el centro educativo utiliza. Se basan en los contenidos que rigen los currículos y secuencian la práctica del lenguaje. “Una lección típica consta de un tema, un análisis de la tarea para el desarrollo temático, una presentación de estímulos, preguntas de comprensión y ejercicios de parafrasear.” (Richards & Rodgers, 2001, 169). Los materiales basados en tareas son actividades aisladas unas de las otras pero que están pensadas para conseguir el mismo objetivo, por ejemplo, actividades donde se trabaja en parejas y cada uno tiene diferente información para resolver la tarea. Esta información a veces es complementaria y otras veces cada uno adopta un rol en la actividad (entrevista, juego de rol, ...). Suelen ser materiales como cartas de pistas, manuales de ejercicios, materiales para practicar la comunicación y la interacción en parejas, ... Por último, los materiales reales son aquellos que encontramos en la realidad, que son auténticos como, por ejemplo: periódicos, revistas, mapas, etc.

5. METODOLOGÍA.

En este apartado vamos a centrarnos en las metodologías utilizadas para el diseño y la implementación de la propuesta didáctica recogida en el apartado número 6. La metodología principal es CLIL (Content and language integrated learning) sobre la que se estructura toda la unidad didáctica pero no es la única. El aprendizaje cooperativo va a ser una ayuda para estructurar la clase y para que los alumnos aprendan otras habilidades que los contenidos curriculares aislados no aportan.

5.1. CLIL.

El método CLIL (Content and language integrated learning) es un método comprendido en el enfoque comunicativo que se originó en el siglo XX ante la preocupación que existía acerca del nivel con el que alumnos, que habían estudiado inglés desde edades tempranas, terminaban los estudios. CLIL se diferencia de otras metodologías como el bilingüismo o el aprendizaje basado en el lenguaje ya que presenta un paradigma innovador basado en la enseñanza auténtica de un contenido integrando el

aprendizaje de una lengua no nativa. Esta metodología es impartida por el profesor de asignatura en colaboración con el profesor que imparte la enseñanza del lenguaje ya que necesita apoyarse en él para que los alumnos refuercen el idioma.

Para conocer más esta metodología la abordaremos desde la propuesta de Coyle para planificar y construir materiales en CLIL: El modelo de las 4Cs (Coyle et al., 2010, 53). Este modelo se basa en crear propuestas didácticas sobre cuatro ejes: Contenido, comunicación, cognición y cultura. Aunque los cuatro ejes se van a explicar por separado, a la hora de planificar y crear materiales debemos tenerlos en cuenta a partes iguales, es decir, no es posible realizar una propuesta didáctica exitosa con la metodología CLIL si uno de estos ejes no está presente.

El *contenido*, según Coyle (Coyle et al., 2010, 53)⁷, “no tiene que ser parte de una disciplina del currículo [...] puede ser extraído desde enfoques alternativos hasta currículums que incluyan planes de estudios transversales e integrados”. Estamos acostumbrados a pensar que el contenido se reduce a la asignatura o el tema sobre el que se va a trabajar. Sin embargo, CLIL es más que todo eso, en esta metodología todo es contenido. El grado en el que los alumnos adquieren esos temas o conceptos y las habilidades de aprendizaje que los alumnos aprenden también son contenido. Las habilidades de aprendizaje son aquellas que “implican aprender a aprender y desarrollar la autonomía del alumno”⁸ (Bentley, 2010, 26). Algunas habilidades de aprendizaje son: cooperar, localizar información, interpretar y organizar información, planificar, resolver problemas..., entre otras. El contenido también es la evaluación de los factores que componen la materia y el aula, es decir, qué evaluamos y cómo lo evaluamos. El contenido que evaluamos depende del contexto en el que se dé la clase y de la institución educativa. El cómo lo evaluamos dependerá del tipo de evaluación que decidamos utilizar. La evaluación formativa nos sirve para evaluar el proceso del alumnado, mientras que la evaluación sumativa nos sirve para evaluar un resultado final.

Además de lo nombrado anteriormente también forma parte del contenido el propio lenguaje. Según Kay Bentley (Bentley, 2010, 11) hay tres *tipos de lenguaje*: el lenguaje de contenido obligatorio, el lenguaje compatible con el contenido y el lenguaje específico de la asignatura. En primer lugar, el lenguaje de contenido obligatorio es “el vocabulario, las estructuras gramaticales y el lenguaje práctico de un tema específico” (Bentley, 2010,

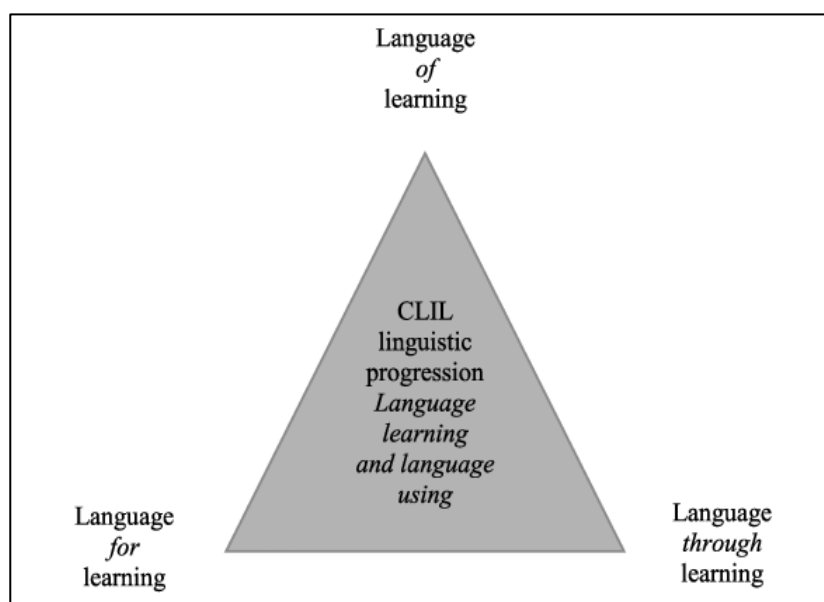
⁷ Traducción del original: “It does not have to be part of a discrete curriculum discipline [...], it can be drawn from alternative approaches to a curriculum involving cross-curricular and integrated studies”

⁸ Traducción del original “involve learning how to learn and developing learner autonomy”

11). A continuación, el lenguaje compatible con el contenido es aquel más informal que se usa para estudiar las asignaturas pero también para comunicarnos en el día a día. Por último, el lenguaje específico de la asignatura hace referencia a palabras que son comúnmente utilizadas en el desarrollo de la asignatura. Sin embargo, aunque el contenido sea la asignatura y el lenguaje, no podemos pensar que el contenido es únicamente el conocimiento.

Otra clasificación del lenguaje es la de Jimm Cummins quien crea una distinción entre BICS (Basic Interpersonal Communicative Skills) y CALP (Cognitive Academic Language Proficiency) (Cummins,2001 recuperado en Bentley, 2010, 8). BICS hace referencia al uso de la lengua cotidiana y conversacional mientras que CALP hace referencia a la lengua académica. Es un reto para el docente conseguir que progresivamente los alumnos vayan de BICS a CALP. En CLIL también existe la distinción entre el aprendizaje de lenguaje, donde se profundizan las cuestiones gramaticales, y el uso del lenguaje, donde el énfasis está en la comunicación. En relación a las clasificaciones anteriores resaltamos la propuesta del tríptico de Coyle (Coyle et al., 2010, 60-63) donde además de clasificar el lenguaje lo conecta con el contenido.

Figura 1: El tríptico del lenguaje. Original “The language triptych” Fuente: [Researchgate](#)



Según Coyle fue construida para “tener en cuenta la necesidad de integrar contenidos exigentes desde el punto de vista cognitivo con el aprendizaje y el uso de la lengua”

(Coyle et al., 2010, 36)⁹. Además, es un medio para analizar las necesidades y las demandas lingüísticas que se necesitan en el aula CLIL dependiendo del contexto. “Apoya a los alumnos en el uso de la lengua mediante el análisis de la lengua vehicular del CLIL desde tres perspectivas interrelacionadas: La lengua del aprendizaje, la lengua para el aprendizaje y la lengua a través del aprendizaje” (Coyle et al., 2010, 36)¹⁰. La lengua del aprendizaje se centra en las necesidades que tienen los alumnos a nivel lingüístico para acceder a un nuevo conocimiento y para ser capaces de entenderlo. La lengua para el aprendizaje comprende la necesidad de los alumnos para desenvolverse en contextos donde no se habla la lengua materna. Este lenguaje es utilizado a la hora de trabajar en grupo o interaccionar ya que es la lengua que les permite aprender y apoyarse entre iguales. Por último, la lengua a través del aprendizaje aparece cuando los alumnos son capaces de exteriorizar sus aprendizajes. Esto les permite acceder a nuevos conceptos, palabras o significados y a interiorizarlos.

La *comunicación* tiene como primer objetivo que el alumnado sea capaz de expresarse con la segunda lengua de manera escrita y oral, lo que supone un cambio total del rol del alumnado y del profesorado en el aula. La clase magistral donde solo expone el maestro se ve sustituida por la clase donde existe un clima de trabajo en el que se prioriza la participación e interacción del alumnado y el maestro ocupa un segundo plano como guía. Para que esta interacción se produzca en una lengua no nativa, los alumnos tienen que estar expuestos a un input comprensivo alto y ser animados a participar en las tareas con sus iguales de manera que se produzcan outputs y se favorezca la adquisición. En este proceso es muy importante nombrar la negociación de significado que se produce entre los alumnos ya que al estar hablando en una segunda lengua los alumnos tienen que intentar esforzarse y probar nuevas estructuras y palabras para ser entendidos.

Para que la comunicación se de también se pueden utilizar funciones comunicativas como, por ejemplo: “expresar acuerdo o desacuerdo; clarificar lo que se ha dicho; describir la causa y el efecto; explicar una opinión; expresar una idea u opinión; ...; dar instrucciones, ...” (Bentley, 2010, 17)¹¹. Aunque haya que evitar utilizar la lengua nativa

⁹ Traducción del original “Take account of the need to integrate cognitively demanding content with language learning and using”

¹⁰ Traducción del original “It supports learners in language using through the analysis of the CLIL vehicular language from three interrelated perspectives: language of learning, language for learning and language through learning”

¹¹ Traducción del original “ Expressing agreement or disagreement; clarifying what has been said; describing cause and effect; explaining an opinion; expressing ideas and opinions; ...; giving instructions, ...”

durante las sesiones esta puede ser también una estrategia para favorecer la enseñanza y el aprendizaje cuando se necesita una mayor comprensión por parte del alumnado.

El eje de la *cognición* en CLIL busca que los alumnos sean capaces de entender los contenidos para formar sus propios conocimientos. Para ello cabe destacar el término desarrollado por Vygotsky: La zona de desarrollo próximo que hace referencia a “un tipo de aprendizaje que siempre es un reto, pero que potencialmente está al alcance de los alumnos individuales, a condición de que se les proporcione el apoyo, el andamiaje y la orientación adecuados” (Coyle et al., 2010, 29)¹². Además los alumnos tienen que desarrollar, con el apoyo de los docentes, las habilidades cognitivas o de pensamiento que son aquellas que “nuestro cerebro usa cuando pensamos y aprendemos” (Bentley, 2010, 20)¹³. Estas habilidades cognitivas se ven clasificadas en la taxonomía de bloom (ANEXO 1) herramienta que sirve para planificar y evaluar el desarrollo cognitivo de los alumnos. No obstante, según coyle es más útil la revisión que hacen Anderson y Krathwohl en 2001 ya que “explora la relación entre los procesos cognitivos y la adquisición del conocimiento” (Coyle et al., 2010, 54)¹⁴. Dichas habilidades se dividen en dos subcategorías : Los procesos cognitivos de orden inferior (LOTS: Low Order Thinking Skills) y los procesos cognitivos de orden superior (HOTS: Higher Order Thinking Skills). Para que la enseñanza en CLIL sea satisfactoria hay que intentar que el alumnado progrese desde los procesos cognitivos de orden inferior hasta tareas que requieran utilizar procesos cognitivos de orden superior.

Tabla 1: Procesos cognitivos (actualización Anderson y Krathwohl)

<i>PROCESOS COGNITIVOS DE ORDEN SUPERIOR</i>
Crear
Evaluar
Analizar

¹² Traducción del original “Kind of learning which is always challenging yet potentially within reach of individual learners on condition that appropriate support, scaffolding and guidance are provided”.

¹³ Traducción del original “our brains use when we think and learn”

¹⁴ Traducción del original “it explores the relationship between cognitive processing and knowledge acquisition”

Aplicar
Comprender
Recordar
<i>PROCESOS COGNITIVOS DE ORDEN INFERIOR</i>

Estas habilidades cognitivas mencionadas anteriormente se desarrollan en los alumnos a través de actividades o de preguntas que ayuden a los alumnos a enlazar conceptos y a pensar más profundamente. Según Kay Bentley (Bentley, 2010, 22) los tipos de pregunta que se pueden utilizar en clase son los reflejados en la siguiente tabla.

Tabla 2: Tipos de preguntas en el aula CLIL (Key Bentley)

Types of thinking	Types of questions
Concrete thinking - defining - recalling facts	what is a race? When did the race start? Where did the race take place?
Reasoning - Examining parts and how they relate	Why is this an abstract painting?
Creative - imagining	How would you paint these shapes to show action?
Abstract - finding patterns and connections	What links can we make between the artists' ideas?
Evaluative - judging	How has your work improved this term?

La *cultura* es el menos considerado a la hora de planificar las sesiones de CLIL, sin embargo, es el más importante ya que es una característica que distingue esta metodología

de otras. Es un objetivo dentro de esta preparar a los alumnos para un mundo globalizado por eso “los alumnos tienen que aprender sobre otros países” (Meyer, 2013, 303)¹⁵. Esto no quiere decir que conocer otros países sea suficiente para trabajar la cultura sino que “también deben ser conscientes de los códigos culturales ocultos y de los medios y estrategias lingüísticas y no lingüísticas adecuadas para abordarlos “(Meyer, 2013, 303)¹⁶ y no ofender al receptor del mensaje. Lo mejor para abordar este eje, según Coyle, es crear un vínculo con otra clase (puede ser de otro país o dentro del mismo país de otra comunidad autónoma, ciudad o pueblo) ya que de esta manera siempre va a ser más fácil realizar tareas dentro de un proyecto.

Después de haber visto las principales características que tiene que tener una propuesta de CLIL en base al marco de las 4Cs, vamos a ver otras características que según Oliver Meyer (Meyer, 2013) deben tenerse en cuenta para que la clase y el aprendizaje sean satisfactorios.

El primer principio de calidad que propone es que haya bastante “input”. No solo con que esté presente basta, sino que tiene que ser significativo y suponer un reto de aprendizaje para los alumnos. Este se ve relacionado con el principio de interacción y “pushed output”. Cuanto más “input” contengan los materiales o las lecciones del maestro y más interacción exista en el aula, más “output” va a haber por parte de los alumnos. Según Swain (Swain, 1993, 160) “los alumnos deben ser empujados a utilizar sus recursos; necesitan que sus capacidades lingüísticas se extiendan al máximo, deben reflexionar sobre su producción y considerar formas de modificarla para mejorar la comprensibilidad, la adecuación y la precisión” (Meyer, 2013, 301). Otro de los principios de calidad que Oliver propone es el andamiaje del aprendizaje. Es necesario asegurarse como docente que el alumno aprende con éxito, para eso es “esencial para los estudiantes recibir un apoyo amplio”¹⁷(Meyer, 2013, 299). Ese apoyo es el andamiaje que ayuda a los alumnos a entender el contenido de los materiales y a producir su lenguaje a través de ejemplos de lenguaje (frases, textos, palabras, vocabulario, etc). Si esta ayuda se realiza bien, los estudiantes estarán más cerca de alcanzar el nivel de proficiencia en el lenguaje. Correspondiendo a la 4C, habla de la importancia de la cultura. Los estudiantes no solo tienen que aprender a comunicarse o los contenidos, necesitan conocer otras culturas para

¹⁵ Traducción del original “Students need to learn about other countries”

¹⁶ Traducción del original “They also need to become aware of the hidden cultural codes and the appropriate linguistic and non-linguistic means and strategies to address them”

¹⁷ Traducción del original “ It is essential for students to receive ample support”

poder intercambiar ideas o interaccionar con los demás. Por último, el aprendizaje debe ser sostenible, es decir, que el aprendizaje se realice de manera que los alumnos lo retengan en la memoria a largo plazo y sean capaces de recuperarlo cuando lo necesiten.

Para finalizar este apartado vamos a hablar de la evaluación en CLIL. Lo que todos los docentes se preguntan a la hora de aplicar CLIL en su aula es: ¿Cuáles son los elementos principales a evaluar? Según Coyle (2010) para responder a esta pregunta tenemos que tener claro que en primer lugar depende de los objetivos que busque conseguir el profesor. No obstante, “el contenido debe ser siempre el elemento dominante en cuanto a los objetivos, aunque pretendamos que la lengua se aprende con seguridad junto a los conceptos y habilidades del contenido” ¹⁸(Coyle et al., 2010, 115). El contenido es difícil de evaluar ya que un alumno puede conocerlo, pero no saber expresarlo por falta de habilidades comunicativas en la lengua no nativa, falta de vocabulario o por ansiedad. Si el alumno falla durante la evaluación en la comunicación el docente no sabrá si es por falta de competencia lingüística o por no haberlo entendido. Por eso hay que definir bien que se quiere evaluar del contenido (detalles, puntos en concreto, las habilidades cognitivas o la habilidad de crear su propio conocimiento). No es necesario crear exámenes de evaluación si los alumnos realizan tareas donde el profesor pueda ver una clara evidencia de aprendizaje y donde los alumnos puedan monitorizar su aprendizaje. El profesor es quién principalmente realiza la evaluación, pero también tenemos otros tipos de evaluación más enriquecedores como la coevaluación y la autoevaluación. Se debe evitar que se use la lengua nativa del alumnado para evaluar los contenidos ya que el objetivo de CLIL es que los alumnos sean capaces de comunicarse y expresarse en otro idioma. Cuando los profesores quieren evaluar el lenguaje por encima del contenido tienen que tener claro por qué, cómo (seleccionando respuestas, construyendo respuestas o con respuestas personales) y el qué (vocabulario, gramática, habilidades de comunicación, ...).

5.2. Aprendizaje cooperativo.

El aprendizaje cooperativo es un “modelo pedagógico en el que los estudiantes aprenden con, de y por otros estudiantes, a través de un planteamiento de enseñanza-aprendizaje que facilita y potencia esta interacción e interdependencia positivas y en el que docente y estudiantes actúan como co-aprendices” (Iglesias Muñiz et al., 2017, 31)

¹⁸ Traducción del original “The content should always be the dominant element in terms of objectives, even though we intend that language will be learned securely alongside the content's concepts and skills”

“Esta estructura de aprendizaje condiciona y determina todos los recursos didácticos” (Iglesias Muñiz et al., 2017, 56). No podemos decir que el aprendizaje cooperativo es un término nuevo puesto que la idea de trabajar en grupos ya era utilizada o respaldada por antepasados como Séneca o Quintiliano. Sin embargo, el trabajo en grupo tradicional dista en ciertos aspectos del trabajo en grupo cooperativo.

El trabajo en grupo tradicional responde a lo que llamamos colaborar, es decir, trabajar junto a otras personas. Se puede utilizar para actividades en grupo puntuales ya que no favorece mucho al aprendizaje sino únicamente la socialización. Además, en estos grupos, existe el peligro de que haya un alumno que asuma el papel de líder y realice todo el trabajo dejando a los demás de lado. También puede darse de alumnos que se benefician de esta situación y opten por no esforzarse. Por otro lado, el trabajo en grupos cooperativos responde a lo que llamamos cooperar, es decir, ayudar a otras personas. Estas agrupaciones fomentan que el alumno aprenda contenidos a la vez que adquiere valores, habilidades sociales y habilidades personales.

Para empezar a abordar las características del aprendizaje cooperativo vamos a hablar de la tríada cooperativa que son las tres condiciones básicas que hacen que el trabajo en equipos cooperativos sea eficaz. “Ante cualquier diseño cooperativo, y antes de ponerlo en práctica, siempre debemos plantearnos estas tres preguntas: ¿Se necesitan para hacer el trabajo?, ¿Todos pueden participar?, ¿Somos capaces de monitorizar lo que ha hecho cada uno?” (Zariquiey Biondi, 2016, 86) Estas tres preguntas son las realizadas para asegurar la presencia de: la interdependencia positiva, la participación equitativa y la responsabilidad individual.

La interdependencia positiva hace referencia a la consecución de los objetivos a nivel individual solo si los compañeros lo consiguen también, lo que podríamos resumir “o todos o ninguno” (Zariquiey Biondi, 2016, 86) Si los alumnos entienden esto, comprenderán la importancia que sus esfuerzos y logros tendrán en el equipo. Hay diferentes tipos de interdependencia positiva que ayudan a incluir esta característica en el aula: la interdependencia positiva de metas (hay un objetivo grupal cuya consecución depende del trabajo de todos integrantes del equipo), la interdependencia positiva de recursos (el material de la tarea es común a todos integrantes del grupo por lo que tienen que compartirlo) , la interdependencia positiva de tareas (el trabajo individual de los miembros es necesario para conseguir el objetivo), la interdependencia positiva de funciones (Se pautan unos roles que necesitan ser cumplidos por cada alumno para realizar las tareas), la interdependencia positiva de recompensas o celebraciones (el

esfuerzo y la motivación por aprender debe ser reconocido), la interdependencia positiva con respecto al ambiente (hay que intentar que el ambiente de trabajo haga a los alumnos sentirse cómodos) y la interdependencia positiva con respecto a la identidad (los alumnos sienten que pertenecen a un grupo)..

La participación equitativa garantiza que no se realice ninguna actividad donde alguno de los integrantes del grupo no aporte nada. Si no se tiene como un factor importante esta característica podemos encontrarnos con alumnos que adopten un papel pasivo en el trabajo en equipo, o bien por que no se les tiene en cuenta a la hora de trabajar, o bien por que ellos mismos decidan no hacer nada para evitar participar por miedos o inseguridades o por que directamente no quieren saber nada de la tarea. Para asegurarnos que se da una participación equitativa hay que establecer mecanismos o técnicas. Algunas de las acciones que propone Francisco Zariquiey (Zariquiey Biondi, 2016, 98-100) son: diseñar actividades basadas en los turnos de participación, diseñar propuestas de trabajo basadas en la división de tareas, diseñar actividades que presenten momentos de trabajo individual y grupal y establecer un rol de moderador dentro de los equipos que se asegure de que todos realizan aportaciones al trabajo que se está desarrollando.

La responsabilidad individual consiste en que los alumnos asuman “dentro del grupo su responsabilidad individual en la parte de la tarea que le haya correspondido y en hacer comprender a sus compañeros y compañeras su parte del trabajo, lo que incentiva su propio aprendizaje” (Iglesias Muñoz et al., 2017, 52). Así, los alumnos que no trabajan en el equipo, tienen más dificultades para esquivar sus responsabilidades ya que hay parte del trabajo de los demás que depende de sí mismo. Para ser conscientes como docentes de que esto se refleja en el trabajo en equipo debemos realizar tareas donde podamos ver el trabajo que cada alumno individualmente ha desempeñado. Además, también se busca que los alumnos tengan un poco de autonomía ya que a veces trabajan tanto en equipo que pierden las habilidades para hacerlo individualmente. Según Francisco Zariquiey (Zariquiey Biondi, 2016, 102-107) para promover la responsabilidad individual hay que desarrollar acciones como: formar grupos pequeños, promover la participación equitativa (de la cual se ha hablado anteriormente), promover la igualdad de oportunidades (de la que se hablará más tarde), proponer actividades que dejen evidencias que podamos comprobar, elegir al azar alumnos para que expliquen el trabajo del alumnado, asignar tareas concretas, asegurar que todos en algún momento serán evaluados individualmente, fomentar la autoevaluación individual y grupal, establecer que los alumnos firmen los

trabajos realizados o valorar la implicación y la participación como un elemento importante de evaluación de la asignatura.

Después de habernos centrado en la tríada cooperativa debemos conocer el resto de características que harán que el aprendizaje cooperativo sea exitoso que son: “... interacción promotora cara a cara, ..., habilidades interpersonales, procesamiento grupal, ..., igualdad de oportunidades para el éxito y procesamiento interindividual de la información” (Iglesias Muñiz et al., 2017, 49-50)

La interacción cara a cara es muy beneficiosa ya que permite la ayuda mutua dentro del equipo de trabajo y favorece que los alumnos consigan los objetivos. Para que se dé correctamente es necesario que todos los integrantes puedan mirarse, compartir material, hablar, etc. Por eso, no se aconseja que los grupos de trabajo contengan más de seis integrantes, es más, se recomienda que sean de cuatro personas. Las habilidades interpersonales son adquiridas a base de trabajar en grupos cooperativos. “ El alumnado necesita aprender a organizarse, practicar la escucha activa, distribuirse el trabajo, resolver conflictos de forma constructiva y negociada, asumir responsabilidades, coordinar tareas, comunicarse con precisión, aceptarse y aceptar otras formas de actuar” (Johnson y Johnson, 1999, citado en (Iglesias Muñiz et al., 2017, 53). El procesamiento grupal ayuda a los estudiantes a sentirse parte de un grupo lo cual favorece el clima positivo de trabajo ya que se genera confianza, comunicación, ayuda mutua, resolución de conflictos, etc. Para conseguir esta característica es muy importante que todos los miembros tengan igualdad de oportunidades para el éxito. La igualdad de oportunidades para el éxito busca que todos los alumnos sean capaces de realizar las tareas propuestas y que puedan aportar algo al grupo. Esto solo se puede conseguir “si se exige a cada uno según sus posibilidades y no sobre una norma común establecida de antemano” (Iglesias Muñiz et al., 2017, 54). Por último, el procesamiento individual de la información requiere que los alumnos organicen sus conocimientos y los reestructuren a unos de mayor calidad para poder debatir, intercambiar opiniones, explicar o ayudar a otros compañeros, etc, dentro del grupo de trabajo.

Después de haber repasado las características para que se dé un aprendizaje cooperativo satisfactorio vamos a centrarnos en el rol que el docente tiene en el mismo. El docente es “un ingeniero que organiza y facilita el aprendizaje en equipo, en lugar de limitarse a llenar de conocimientos las mentes de los alumnos” (Iglesias Muñiz et al., 2017, 58). Tiene varios objetivos en el proceso de enseñanza-aprendizaje cooperativo.

El docente tiene que tomar una serie de decisiones que van a afectar a la estructura del grupo y la lección. Las decisiones que tome el profesorado tienen que ser en base a conseguir que el alumnado aprenda los contenidos de las asignaturas y, además, que aprenda a trabajar en equipo. Las decisiones que dependen del docente según Pujolàs (2009) son: las decisiones sobre la estructura de la actividad, las decisiones sobre la estructura de la autoridad, las decisiones sobre la estructura de la recompensa y las decisiones sobre la estructura de la meta (Iglesias Muñoz et al., 2017, 57-58). Dentro de las decisiones sobre la estructura de la actividad se encargaría de determinar el número de integrantes de los equipos, desde plantear tareas a nivel grupo clase hasta plantear tareas individuales o en grupos pequeños con la utilización de las técnicas cooperativas. Dentro de las decisiones sobre la estructura de la autoridad le compete contar con la opinión de los alumnos en la toma de decisiones y en el control de la clase. Además, fomentará la autonomía del alumnado a la hora de trabajar respetando sus límites y posibilidades. Las decisiones sobre la estructura de recompensa incluyen la existencia de una interdependencia positiva y evaluaciones grupales.

No obstante, el docente también debe hacer en ocasiones evaluaciones individuales valorando la adquisición de contenidos a nivel personal y la involucración en el equipo. Aunque esto se valore siempre se buscará que exista cooperación con el objetivo de realizar un aprendizaje de más calidad. Por último, las decisiones sobre la estructura de la meta que busca que el alumno sea consciente de que el objetivo es a nivel individual pero también grupal ya que el éxito está en aprender todos. Asimismo, el docente evalúa la adquisición de los contenidos en cada equipo y plantea metas individuales para beneficiar la igualdad de oportunidades para el éxito, pues no todos tienen el mismo nivel.

Por otro lado, tiene que explicar a los alumnos “la tarea de aprendizaje y los procedimientos de cooperación” (Iglesias Muñoz et al., 2017, 58) que se van a dar en su realización. Es muy importante que se asegure de que los alumnos han entendido las instrucciones ya que los alumnos van a ser quienes ejecuten todo de manera autónoma. Para esto puede ayudarse de preguntas de clarificación como: ¿Qué hay que hacer en este apartado?, ¿En qué partes se divide la actividad?, ¿Necesitáis algún tipo de material?, ¿Cómo son las agrupaciones?, ..., y cualquier otra pregunta que ayude a que el docente se asegure de que los alumnos han comprendido las directrices. Además, debe evaluar y supervisar el aprendizaje a nivel grupal y personal y aportar un feedback sobre el funcionamiento del grupo. Todas estas acciones que el docente debe llevar a cabo se

pueden conseguir “a través de un ciclo en el que debe “observar, diagnosticar, responder y evaluar” (Iglesias Muñiz et al., 2017, 58).

“Las técnicas cooperativas son imprescindibles para la puesta en marcha de nuestra red de aprendizaje, ya que dotan al trabajo en equipo de una estructura que nos permite promover su eficacia” (Zariquey Biondi, 2016, 169). Existen dos tipos de técnicas cooperativas: las técnicas cooperativas simples y las técnicas cooperativas complejas.

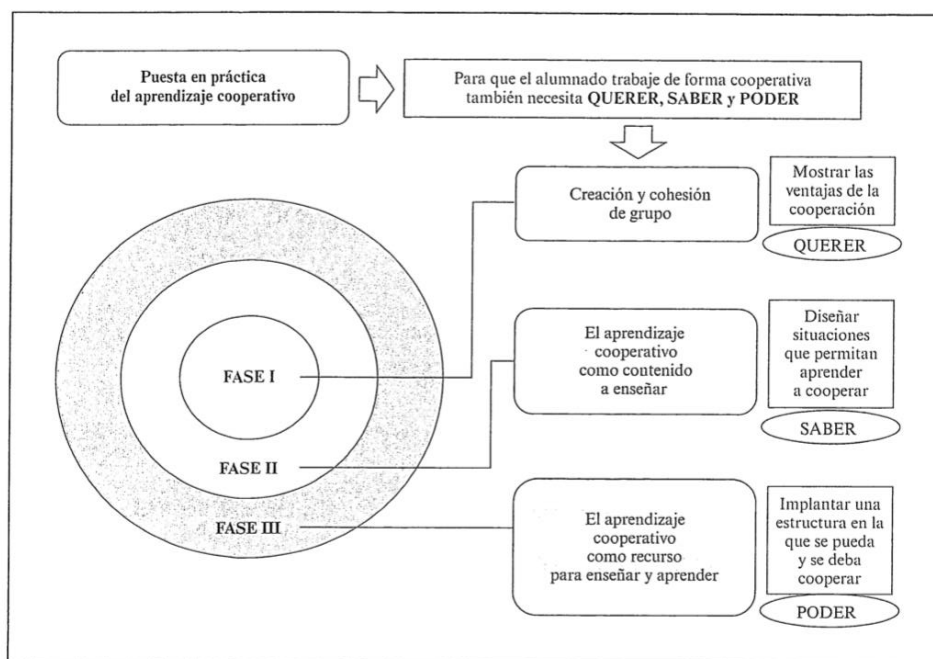
Las técnicas cooperativas simples son aquellas que se utilizan para actividades que duran un período corto de tiempo, es decir, no duran más de una clase. Son técnicas que están muy estructuradas por lo que el alumnado puede hacer uso de ellas fácilmente. Los agrupamientos que se requieren en estas técnicas son parejas o grupos pequeños y las destrezas cooperativas que se necesitan son bajas. Todo esto hace que las técnicas simples sean las herramientas apropiadas “para construir una secuencia de implantación del aprendizaje cooperativo, ya que nos permiten ir adecuando las propuestas al nivel de competencia que posee el alumnado en cada momento” (Zariquey Biondi, 2016, 170). Una técnica es cooperativa si reúne dos características imprescindibles. La primera característica dice que los alumnos tienen que trabajar de manera activa y ser responsables a la hora de formar parte de un equipo. La segunda característica habla sobre la importancia de que haya interacción entre los compañeros de equipo para el proceso enseñanza-aprendizaje. (Iglesias Muñiz et al., 2017, 129)

Las técnicas cooperativas complejas son “propuestas que presentan un nivel de estructuración menor que el de las técnicas simples, lo que implica una mayor capacidad de decisión por parte de los alumnos a la hora de elegir las estrategias que utilizarán para desarrollar las tareas” (Zariquey Biondi, 2016, 185). Estas técnicas se realizan en periodos de trabajo más largos, es decir, ocupan más de una sesión. Además, exigen autonomía en los alumnos y en los equipos, así como destrezas cooperativas con un alto nivel. Es por eso que para empezar a introducir el aprendizaje cooperativo estas técnicas no son las más adecuadas ya que los alumnos primero necesitan saber cooperar. Las técnicas complejas se diferencian entre ellas en: el grado de estructuración, en las recompensas, en la evaluación a nivel individual y grupal y en el empleo de la competición durante la tarea. (Iglesias Muñiz et al., 2017, 139).

Para que el aprendizaje cooperativo funcione no solo se necesitan técnicas cooperativas también se necesitan dinámicas para beneficiar a la característica del procesamiento grupal. Estas dinámicas son: las dinámicas de creación de grupo (se realizan para buscar cohesionar el grupo) y las dinámicas de sensibilización sobre la

importancia del aprendizaje cooperativo (se realizan para que los alumnos se conciencien de lo beneficioso que es el aprendizaje cooperativo para trabajar en el aula a nivel individual y a nivel grupal). Para incorporar el aprendizaje cooperativo en un grupo clase, según Pujolàs (2009), hay que seguir tres fases en las que se van trabajando todas las características y componentes del modelo pedagógico. (Iglesias Muñoz et al., 2017, 59).

Figura 2: Fases para la puesta en práctica del aprendizaje cooperativo. Adaptado de Pujolàs. (Iglesias Muñoz et al., 2017, 60)



La primera fase es la fase de creación y cohesión del grupo donde los equipos crean un clima de confianza y de ayuda mutua para favorecer al trabajo. “El objetivo de esta fase es que los alumnos y alumnas quieran trabajar en equipo” (Iglesias Muñoz et al., 2017, 62).

La segunda fase es la llamada el aprendizaje cooperativo como contenido a enseñar. El aprendizaje cooperativo “no solo es un recurso para enseñar, sino también un contenido más que los escolares deben aprender” (Iglesias Muñoz et al., 2017, 70). Los alumnos tienen que saber trabajar con el método cooperativo adquiriendo habilidades y destrezas cooperativas a nivel grupal pero también a nivel individual. El docente tiene que plantear actividades en las que los alumnos entiendan por que se necesitan los unos a los otros y se ayuden mutuamente.

La última fase hace referencia al aprendizaje cooperativo como recurso para enseñar y aprender. “para que trabajen en equipo de forma eficaz es necesario que puedan hacerlo,

contribuyendo al éxito del equipo, cada cual, de acuerdo con sus posibilidades, a través de tareas adecuadas a sus necesidades” (Iglesias Muñiz et al., 2017, 86)

La evaluación es una parte fundamental en el proceso de enseñanza-aprendizaje del alumnado. Tradicionalmente los alumnos siempre han sido clasificados o evaluados como mejores o peores debido a un rango numérico general establecido. El aprendizaje cooperativo propone realizar una evaluación formativa, es decir, que se valore más tareas y cualidades del alumnado para que la evaluación sea más justa. Además, también propone que sea compartida para que los alumnos tengan que tomar algunas decisiones en equipo. Para que se dé este tipo de evaluación, según Víctor Manuel López Pastor (2008) (Iglesias Muñiz et al., 2017, 89), la evaluación tiene que ser: adecuada (currículo, estudiantes, contexto, docente), relevante (significativo para los miembros del grupo clase), veraz (información real), integrada (no solo cuenta el producto final, también el proceso), viable y ética (respeto a los valores de todos los implicados).

6. PROPUESTA DIDÁCTICA Y COMENTARIO CRÍTICO

En este apartado se va a presentar la unidad didáctica (Anexo 2) diseñada en base a las metodologías y los enfoques desarrollados en el apartado anterior. La unidad didáctica está pensada para trabajar con alumnos de cuarto de primaria los contenidos de la prehistoria recogidos en el área de ciencias sociales. Estos contenidos han sido recuperados del anexo II de la ley educativa de la comunidad autónoma de Aragón: Orden ECD/850/2016, de 29 de julio que modifica la Orden de 16 de junio de 2014. Currículo de educación primaria. Los objetivos que esta propuesta pretende conseguir son que los alumnos sean capaces de: identificar las diferentes etapas de la prehistoria y sus hechos de ruptura, ordenar los hechos históricos en una línea temporal, conocer la vida humana en el pasado durante la etapa de la prehistoria, conocer el oficio de arqueólogo y explorar museos de diferentes países y conocer diferentes culturas.

Las competencias que se van a trabajar en esta unidad didáctica son las reflejadas en la tabla de los criterios de evaluación (Anexo 2) y van a estar presentes a lo largo de las actividades planificadas en la unidad didáctica: CSC (Competencia Social y Cívica); CCL (Competencia en comunicación lingüística); CMCT (Competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología) y CCEC (Competencia conciencia y expresión cultural). Empezando por la competencia social y cívica se incluirán las relaciones que los alumnos tengan dentro del aula con sus compañeros y sus profesores.

A continuación, la competencia lingüística busca que el alumno desarrolle la habilidad de comunicarse y expresarse en diferentes contextos, centrándose en el desarrollo de la competencia lingüística en la lengua extranjera inglesa. Otra competencia trabajada en esta unidad didáctica es la competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología. Esta se va a ver reflejada en el respeto que se va a transmitir a los alumnos por los datos, es decir, siempre hay que buscar información verídica. Por último, la competencia conciencia y expresión cultural también va a estar presente en esta planificación ya que el contenido se basa en estudiar a nuestros antepasados. También se verá reflejada en la inquietud de buscar información de museos de diferentes países y comparar diferentes culturas.

Al trabajar con la metodología CLIL, además de los contenidos de la materia que recoge el currículo, hay otros contenidos como: los contenidos de lengua, los procesos cognitivos y los elementos culturales. Estos contenidos responden al marco teórico de las 4Cs que propone Coyle (2010), trabajado anteriormente. No obstante, no podemos olvidar que en la metodología CLIL contenido es todo por eso podemos considerar contenido también la interacción de los alumnos y el desarrollo de habilidades personales o de comunicación.

6.1. Comentario crítico de la propuesta didáctica.

Tabla 3: Secuencia de la unidad didáctica desarrollada en el Anexo II y III.

SECUENCIA DE LA UNIDAD DIDÁCTICA				
SESIÓN	TIEMPO	ACTIVIDADES	RECURSOS	DEBERES
1	Prehistory , What is it?	50 minutos (1 clase)	What is prehistory?	Ficha 1
			Prehistory is...	Pizarra
			This or that	Ficha 2
2	We are researchers	110 minutos (2 clases)	Some information	X
			Jigsaw: expert groups	Ordenador
				Ficha 3
				Ficha 4
				Ficha 5
			Jigsaw: home groups. (Mindmap)	Cuaderno de trabajo del alumno
				Cartulina
				Ficha 6

3	Timeline	50 minutos (1 clase)	Some information	Ficha 8	
			Timeline	Ficha 7	
			Co-evaluation	Ficha 8	
4	Archaeologists	150 min (3 clases)	Solving mysteries with archaeologists!	https://www.youtube.com/watch?v=zOJlCdMvWAI	
				Ficha 9	
				Ficha 10	
			Archaeological expedition	Ficha 11	
				Ficha 12	
				Ficha 13	
				Brocha o pincel (x5)	
				Caja de zapatos con arena (x5)	
			Doubts	Ficha 14	
			Solving doubts	Ficha 14	
5	Sapiens around the world.	150 min (3 clases)	The letter	Ficha 15	
			Museums	Ficha 16	
				Ficha 17	
			Exposition	Ficha 17	
6	Exam	50 min	Exam about prehistory	Ficha 18	
			Rubric	Ficha 19	

El objetivo principal de CLIL es que se produzca la enseñanza auténtica de un contenido integrando el aprendizaje de una lengua no nativa. Para cumplir con el objetivo, Oliver Meyer (2013) propone unos principios de calidad, mencionados anteriormente (apartado 5), que ayudan a que la metodología se realice de una manera exitosa. Esos principios de calidad son los que se han tenido en cuenta a la hora de diseñar el conjunto de la propuesta didáctica.

Empezando por el primer principio, los alumnos necesitan recibir un input para que se produzca la adquisición del lenguaje y el aprendizaje de los contenidos. A lo largo de toda la programación se ha contado con que el lenguaje no es aprendido, si no adquirido. “La adquisición se refiere al proceso subconsciente idéntico en todos los aspectos importantes

al proceso que utilizan los niños para adquirir su primera lengua”¹⁹ (Krashen, 1985) (Mitchell et al., 2013, 45). Para que se dé la adquisición el input necesita ser comprensible y entendible para el alumno. Además, tiene que aparecer recurrentemente para que se pueda almacenar en la memoria, como se puede observar a lo largo de la sesión. Solo avanzamos en el proceso de adquisición del lenguaje cuando el input es ligeramente superior al nivel de competencia que se posee en ese momento. Es por eso que el alumnado a lo largo de todas las actividades está expuesto a nuevas estructuras y nuevo vocabulario.

Los materiales que se han diseñado para esta propuesta didáctica se han creado teniendo en cuenta la teoría del andamiaje, segundo principio que propone Meyer (2013). Los alumnos están aprendiendo contenidos en un idioma que no dominan todavía por lo que es importante facilitarles estructuras gramaticales con el objetivo de que poco a poco sean ellos quién las construyan automáticamente. Este principio se puede ver reflejado en materiales como la ficha 11 donde los alumnos reciben un ejemplo al comienzo, después las estructuras a completar, hasta que al final aparecen los huecos vacíos para que ellos mismos puedan hacer uso de las estructuras anteriores. Así mismo, además de todo el vocabulario cotidiano en el idioma objeto que surgirá en el transcurso de la clase, los alumnos van a aprender el vocabulario específico de la asignatura. Este vocabulario a veces es dado por el docente, como en la ficha 1 “What is prehistory?” (Anexo 9.3.1), y otras veces los alumnos son quienes buscan ese vocabulario, como a lo largo de la sesión, “We are researchers” (Anexo 9.2.2). En estas sesiones donde los alumnos buscan su propio vocabulario se les plantean preguntas, como en la ficha 4 (Anexo 9.3.2), para que el alumno responda con la palabra o palabras que se busca que aprendan, así como les proporciona recursos, como en la ficha 3 (Anexo 9.3.2), que previamente ha revisado.

Aunque el alumno reciba un input comprensible no es la única condición para que se dé el aprendizaje y es aquí donde juega un papel importante el tercer principio de calidad: una abundante interacción y la producción de “output”. Este principio se debe relacionar con la hipótesis de la interacción de Long y la teoría del “pushed output” de Swain. Según Long (1996, 451), “la interacción conecta el “input”, con las capacidades internas del alumnado, especialmente la atención selectiva, y el “output” de forma productiva”²⁰

¹⁹ Traducción del original “Acquisition refers to the subconscious process identical in all important ways to the process children utilize in acquiring their first language”

²⁰ Traducción del original “interaction connects input, internal learner capacities, particularly selective attention, and output in productive ways”

(Meyer, 2013, 301). Durante la interacción, el input se ve modificado por una negociación de significado. Esa negociación permite al alumnado ser consciente de aquello que sabe y de aquello que no sabe. Por otro lado, Swain, en su teoría, propone que hay que animar a los alumnos a que produzcan el output porque solo durante la negociación de significado van a encontrar otras estrategias para comunicarse y de esta manera el output se verá modificado. En las tareas que se han diseñado se ha tenido en cuenta el recibimiento del input, pero también la producción del output. Por eso muchas actividades, como por ejemplo la actividad de la ficha 2, la ficha 4 o la ficha 11, están pensadas para que exista esa interacción donde los alumnos se ven en la necesidad de comunicarse para entender una información o para compartir puntos de vista. Asimismo, en casi todas las sesiones, existe un output por parte de los alumnos ya que se les pide constantemente que hablen con los compañeros y argumenten sus respuestas.

Al hablar de la interacción, se ha tenido en cuenta el cambio del aula tradicional al aula donde el alumnado tiene un papel activo, donde participa la mayor parte del tiempo y donde se prioriza la comunicación. Por lo tanto, la mayoría de las actividades disminuyen el tiempo de habla del docente para aumentar el de los estudiantes. El docente pasa a tener otras funciones como: informar (dando instrucciones), guiar (ayudando a los alumnos y orientándolos) y crear o buscar los recursos (crear o buscar recursos que presenten un input comprensible). Para ver un ejemplo vamos a analizar la sesión 2 (Anexo 9.2.2). En esta sesión los alumnos trabajan en dos tipos de grupos diferentes. Primero se dividen en grupos de expertos, donde van a tener que interaccionar con el objetivo de conseguir una información. Posteriormente, se dividen en los grupos base, donde van a tener que comunicar a sus compañeros la información y además conseguir que todos lo entiendan. En ambas interacciones se busca que la comunicación y el input sean comprensibles ya que el resto de alumnos deben conocer los mismos datos.

La cultura, uno de los pilares fundamentales de CLIL, es el cuarto principio de calidad. Se ve reflejada a lo largo de toda la unidad didáctica. En algunas actividades se ha incluido como conocimiento de la historia: como en las sesiones 1 (Anexo 9.2.1), 2 (Anexo 9.2.2) y 3 (Anexo 9.2.3). En estas sesiones el objetivo de que aparezca la cultura se basa en conocer información acerca de nuestros antepasados, es decir, como se vivía antes de la historia. No obstante, la cultura no se reduce solo a esto, por lo que en la sesión 5 (Anexo 9.2.5) se ha trabajado la cultura desde un punto de vista intercultural. Los alumnos investigan sobre museos de diferentes partes del mundo y es aquí donde se pone en

relación las culturas ya que se va a poder observar la diferencia de: lenguaje, horarios, precios, monedas, localización, medios de transporte que se pueden utilizar, etc.

Según el marco de las 4Cs de Coyle (2010), la cognición es muy importante ya que busca que los alumnos sean capaces de entender los contenidos para formar sus propios conocimientos. Esta característica ha sido un factor clave a la hora de diseñar dichos materiales. A lo largo de la unidad didáctica las sesiones presentan diferentes habilidades cognitivas recogidas en la taxonomía de Bloom (Anexo 9.1). Estas habilidades se presentan desde los procesos cognitivos de orden inferior (como en la sesión 1 (Anexo 9.2.1.) donde aparecen tareas que ayudan a recordar la información conocida) hasta alcanzar los procesos cognitivos de orden superior (como en la sesión 5 (Anexo 9.2.5.) donde los alumnos tienen que crear o diseñar un viaje). Este es el quinto principio de calidad según Meyer (2013) quien dice que es importante que los alumnos consigan realizar actividades donde se trabajen los procesos cognitivos de orden superior. Por eso esta unidad didáctica finaliza con dos sesiones donde el proceso cognitivo más superior, crear, es el principal objetivo de las actividades. En la sesión 5 (Anexo 9.2.5), se busca que los alumnos creen un viaje adecuado para un personaje y en la sesión 6 (Anexo 9.2.6) los alumnos realizan un examen donde tienen que crear un personaje ambientado en una de las épocas de la prehistoria.

El último principio de calidad que propone Meyer (2013) es el aprendizaje sostenible con lo que se refiere a que el aprendizaje se almacene en la memoria a largo plazo. Para que se produzca ese almacenaje, los alumnos tienen que tener un papel activo en el aprendizaje. El alumno en esta unidad didáctica es el protagonista constantemente y el aprendizaje depende de él, con la ayuda del docente. Esto significa que no se les da el contenido, si no que ellos crean el contenido. Por ejemplo, esto se ve muy bien reflejado en la sesión 2 (Anexo 9.2.2) donde el docente aporta recursos y elementos con andamiaje y es el alumno quien completa sus contenidos.

También hay que mencionar que los materiales no se han planteado pensando en diferenciar o separar las macro destrezas (Listening, speaking, reading, writing) ya que tanto CLIL como el enfoque comunicativo consideran que se deben de aprender como un todo y no de manera aislada. Podemos observar como en algunas actividades resaltan destrezas, pero no aparecen de manera aislada. Por ejemplo, en la Ficha 9 (Anexo 9.3.4) de la sesión 4 (Anexo 9.2.4) destaca la destreza de listening ante la visualización de un vídeo. Sin embargo, en el intercambio de información o en la muestra de acuerdo o desacuerdo, el speaking es una destreza que también se ve trabajada.

Para terminar con este comentario crítico nos vamos a centrar en la disposición del aula. La disposición del aula se basa según las características del aprendizaje cooperativo. Se ha decidido así puesto que es un modelo pedagógico que concuerda y respeta muy bien las características del enfoque comunicativo y de la metodología CLIL. Los alumnos a lo largo de todas las sesiones se van a sentar en grupos base de cuatro personas que favorecen esa interacción que está tan presente. Es en la sesión 2 (Anexo 9.2.2) en el único momento que esas formaciones se ven quebrantadas por la técnica llamada “grupo de expertos”. Con esta técnica se busca que los alumnos salgan un poco de su zona de confort y se relacionen con otros compañeros contribuyendo así al clima positivo que se busca que tenga el aula.

En esas agrupaciones de cuatro los alumnos trabajan cumpliendo con unos roles :Coordinador, encargado de material, secretario y portavoz (roles que ayudan a que cada alumno cumpla con una función en el grupo y que se van a ver reflejados a lo largo de la sesión) y, además, trabajan en base a unas técnicas cooperativas que buscan que constantemente los alumnos se ayuden mutuamente, se necesiten para conseguir el objetivo, trabajen en la responsabilidad individual y se relacionen interaccionando. Esto nos ayuda también no solo con los contenidos, si no con el desarrollo del vocabulario cotidiano del que antes hemos hablado. Las técnicas que en esta unidad didáctica aparecen, además del grupo de expertos ya nombrada anteriormente, son: la técnica cabezas numeradas (Sesión 1 (Anexo 9.2.1) y sesión 5 (Anexo 9.2.5)) y la técnica 1-2-4 (Sesión 4 (Anexo 9.2.4)). Estas dos técnicas se han elegido para beneficiar que todos los alumnos conozcan la misma información (necesario para conseguir el éxito en esta estructuración) y para que los alumnos piensen individualmente antes de pensar en grupo o en parejas (evitando que haya alumnos que no realicen las actividades por motivos como: vergüenza, no saber como hacer o, simplemente, porque no quieren)

6.2. Evaluación

La evaluación que se va a realizar en esta unidad didáctica es formativa, es decir, se busca que los alumnos mejoren constantemente. Por eso todas las actividades están diseñadas en base a una mejora cognitiva del alumnado y no a una memorización de conocimientos que más tarde serán plasmados en un examen tradicional. En esta evaluación se van a evaluar las actividades con las herramientas que aparecen en la siguiente tabla:

Tabla 4: Elementos evaluados en la intervención didáctica.

EVALUACIÓN	
ACTIVIDAD	HERRAMIENTA DE EVALUACIÓN
Mindmap (Anexo 9.3.2)	Autoevaluación (Anexo 9.3.2)
Timeline (Anexo 9.3.3)	Checklist (Anexo 9.3.3)
Exam (Anexo 9.3.6)	Rúbrica (Anexo 9.3.6)
Glosario (Anexo 9.3.7)	Contará que se presente para poder hacer el examen.

En el punto anterior, se ha dejado claro que el papel que el alumnado va a tener durante toda la sesión es de protagonista, es activo. Por lo tanto, en la evaluación también se ha tenido en cuenta la participación del alumnado. El alumno participa tanto en la evaluación del “mindmap” como en la evaluación del “timeline”. En la primera actividad el trabajo se realiza de manera grupal por lo que los alumnos evaluarán el trabajo que han hecho y cómo han funcionado en el grupo. Esta evaluación se lleva a cabo con una plantilla diseñada para pensar en aspectos cualitativos, es decir, razonar y reflexionar sobre lo que han realizado ellos como miembros del grupo, y razonar y reflexionar sobre lo que está bien en el trabajo y aquello que podrían mejorar.

En la segunda actividad utilizan una checklist por lo que la evaluación es comprobar que esos aspectos que el docente propone están presentes. Esta evaluación, es una coevaluación, es decir, el alumno evalúa el trabajo realizado por otro compañero, no el suyo propio. De esta manera, la evaluación nos va a servir en que el propio alumno que evalúa a su compañero sea consciente de aquellos aspectos que están presentes y no en su propia creación.

En último lugar, el docente pasa a ser partícipe en la evaluación con el examen o prueba final. El examen no se ha diseñado como una herramienta de evaluación tradicional donde se tengan que plasmar contenidos aprendidos de memoria. Lo que se busca de esta prueba es que el alumno con todo lo aprendido sea capaz de crear un personaje que provenga de una etapa de las que ha estudiado. Es una prueba estructurada pero que busca fomentar la creatividad del alumno y la conexión de contenidos. Esta prueba cuenta con una rúbrica que evalúa si el alumno ha conseguido plasmar los elementos que se le pedían. Para poder realizar el examen, el alumno debe presentar el

trabajo continuo que ha realizado en la recogida de vocabulario útil de manera autónoma en el glosario. Solo se tendrá en cuenta que se presente y esté relleno de manera correcta, no con palabras que estén fuera de la asignatura o no tengan que ver con lo que se está trabajando.

7. CONCLUSIONES Y VALORACIÓN PERSONAL

Al finalizar las investigaciones y el diseño de la propuesta didáctica podemos decir que se han cumplido tanto los objetivos generales como los específicos. Considero que he aprendido bastante sobre la metodología CLIL, aunque me gustaría conocerla más en profundidad, sobre todo poniéndola en práctica con alumnos para enfrentarme a la realidad del aula. La propuesta de intervención está creada alrededor de un contexto inexistente, es decir, que el único dato que he establecido es la realización de la misma en una clase de cuarto curso donde hay cinco grupos de cuatro personas. Debido a este contexto inexistente, hay muchos factores que no se tienen en cuenta como: los recursos reales que disponen, el nivel de idioma de los alumnos, si han trabajado antes con esta metodología o no, si hay alumnos con necesidades educativas especiales, las emociones y cómo afectan al alumnado, etc. Por lo tanto, podríamos decir que la propuesta se completaría y modificaría a la hora de tener un contexto en el que implementarla.

Creo que la intervención refleja muy bien la mayoría de las características que tanto CLIL como el aprendizaje cooperativo proponen para un aprendizaje satisfactorio. Después de investigar y de realizar la unidad didáctica, me he dado cuenta de que es una metodología muy innovadora y que me encantaría utilizar en un futuro. Por mis vivencias, en campamentos de inmersión lingüística o el tiempo que he pasado en el extranjero, considero que la mejor manera de aprender un idioma, como propone Long, es interaccionando ya que recibiendo input y produciendo output en contextos reales es cuando de verdad se produce esa adquisición. A lo largo de los cursos de primaria, secundaria y bachillerato, siento que no he aprendido de la mejor manera posible. Todos conocemos el modelo tradicional con el que hemos crecido donde las destrezas (speaking, listening, reading, writing) se aprendían de manera aislada, los errores no eran positivos y todo era aprendido a través de normas o reglas. Ese modelo no es efectivo, desde mi punto de vista, ya que podemos coger a un alumno de último curso de secundaria, hacerle una prueba y seguirá cometiendo errores básicos que se han estudiado en todos y cada uno de los cursos anteriores. Entonces, ¿por qué la educación sigue basándose en un

modelo tradicional cuando no se cubre la necesidad que hay por aprender inglés actual? CLIL me parece una metodología que rompe con todo lo mencionado en esta reflexión, donde se trabaja con un contexto real, buscando una comunicación significativa, donde lo importante es intentarlo y equivocarse para aprender del fallo y donde sobre todo se tienen en cuenta otros aspectos de evaluación más allá del idioma puramente estudiado. Además, se estructura todo en base al alumno y se centra la atención en él, no en el docente.

En esta metodología no todo son aspectos positivos, también contamos con desventajas. La principal desventaja que veo es la formación del profesorado. El profesorado está acostumbrado a impartir una sola asignatura por clase, ¿Pero están preparados para enseñar y evaluar adecuadamente dos asignaturas que se aprenden simultáneamente? Además, el profesor de contenido puede tener limitaciones con el idioma y el profesor del idioma puede tener limitaciones con el contenido. Otra desventaja que existe es la desmotivación de algunos alumnos. La diferencia de niveles entre los alumnos está presente eso hace que algunos entiendan mucho y puedan aportar bastante y otros no lo puedan hacer en la misma medida lo cual causa una desmotivación en el alumnado.

Para finalizar con este apartado, este trabajo de final de grado no tiene líneas de investigación futuras ya que se basa en conocer y diseñar una unidad didáctica con lo aprendido, pero, a nivel personal, me gustaría ponerla en práctica para conocer en un contexto real los puntos fuertes y los aspectos de mejora que presenta y para poder realizar una adaptación a las necesidades reales de los alumnos en el aula.

8. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alemi, M. (2016, Enero). *Audio Lingual Method*. ResearchGate.
https://www.researchgate.net/publication/293731529_Audio_Lingual_Method
- Bentley, K. (2010). *The TKT Course CLIL Module* (1º ed.). Cambridge University Press.
Part 1: Knowledge of CLIL and principles of CLIL. (p. 5-29)
- Bentley, K. (2010). *The TKT course CLIL module* (1st ed.). Cambridge University Press.
Part 2: Lesson preparation (p. 30-49)
- Celce-Murcia, M. (2013). *Teaching English as a Second or Foreign Language. Chapter 1: An Overview of Language Teaching Methods and Approaches* (M. Celce-Murcia, D. M. Brinton, & M. A. Snow, Eds.; 4th ed.). Heinle ELT. p. 2-14

- Celce-Murcia, M., Dörnyei, Z., & Thurrell, S. (1995, 12 31). Communicative competence: A pedagogically Motivated Model with Content Specifications. *Issues in Applied Linguistics*, 6(2), 5-35.
- Coyle, D., Hood, P., & Marsh, D. (2010). *CLIL: Content and Language Integrated Learning*. Cambridge university press.
- Duff, P. A. (2014). *Teaching English as a Second or Foreign Language*. Chapter 2: *Communicative Language Teaching* (M. Celce-Murcia, D. M. Brinton, & M. A. Snow, Eds.; 4th ed.). Heinle ELT. p. 15-30
- Iglesias Muíz, J., González García, L., & Fernández-Río, J. (2017). *Aprendizaje cooperativo: teoría y práctica en las diferentes áreas y materias del curriculum. La puesta en práctica del aprendizaje cooperativo: un proceso dinámico de investigación-acción*. (p.59-102). Pirámide.
- Iglesias Muñiz, J., González García, L. F., & Fernández-Río:", J. (2017). *Aprendizaje cooperativo: teoría y práctica en las diferentes áreas y materias del curriculum*. Relación de dinámicas y técnicas cooperativas.(p.103-146). Pirámide.
- Iglesias Muñiz, J. C., González García, L. F., & Fernández-Río, J. (2017). *Aprendizaje cooperativo: teoría y práctica en las diferentes áreas y materias del curriculum*. Marco teórico: el qué y el porqué del aprendizaje cooperativo (p22-58). Pirámide.
- Jack, R. C. (2006). *Communicative Language Teaching Today*. Cambridge University Press.
- Lesca, U. (2012). *An Introduction to CLIL (Notes based on a CLIL course at BRitish Study Center-Oxford)*. <https://docplayer.net/29104197-An-introduction-to-clil.html>
- Meyer, O. (2013). *Introducing the CLIL-Pyramid: Key strategies and principles for quality CLIL planning and teaching*. Universitätsverlag Winter GmbH Heidelberg. En M.Eisenmann, & T.Summer, Basic Issues in EFL teaching (p.295-313)
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Secretaría General Técnica del MECD- Subdirección General de Información y Publicaciones- Grupo ANAYA, S.A.
- Mitchell, R., Myles, F., & Marsden, E. (2013). Chapter 2. The recent history of second language learning research. In *Second language learning theories* (3rd ed., pp. 29-51). Routledge.

- Orden ECD/850/2016, de 29 de julio que modifica la Orden de 16 de junio de 2014. Currículo de educación primaria. BOA.
- Padilla, D., Martínez, M. d. C., Pérez, M. T., Rodríguez, C., & Miras, F. (2008). La competencia lingüística como base del aprendizaje. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 2(1), 177-183. <https://www.redalyc.org/pdf/3498/349832317019.pdf>
- Richards, J., & Rodgers, T. (2001). *A brief history of language teaching. In Approaches and Methods in Language Teaching*. Cambridge University Press (pp.3-17).
- Richards, J. C., & Rodgers, T. S. (2001). *Approaches and Methods in Language Teaching. Chapter 14: Communicative Language Teaching*. (2nd ed.). Cambridge University Press. p.153-177
- Rincón Castellanos, C. A. (n.d.). *Unidad 11: La competencia comunicativa*. [p. 100-107]. Aprende en línea. UDEA. <https://aprendeonline.udea.edu.co/boa/contenidos.php/cb10887d80142488399661377b684b60/511/1/contenido/capitulos/Unidad11CompetenciaComunicativa.PDF>
- Ronquillo Hernández, E., & Goenaga Conde, B. (2009). Competencia Comunicativa: Evolución cronológica del término y sus elementos constitutivos. *Humanidades Médicas*, 9(1). http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1727-81202009000100005
- Tarvin, L. D. (2015). Communicative competence: Its Definition, Connection to Teaching and Relationship with Interactional Competence. *Research Gate. University of Missouri*, 1-37. https://www.researchgate.net/publication/283711223_Communicative_Competence_Its_Definition_Connection_to_Teaching_and_Relationship_with_Interactional_Competence
- Zariquiey Biondi, F. (2016). *Cooperar para aprender. Capítulo 3: Articulamos la tríada cooperativa* (p.85-109). Ediciones SM.
- Zariquiey Biondi, F. (2016). *Cooperar para aprender. Capítulo 6: Establecemos rutinas de cooperación*. (p.169-218). Ediciones SM.

9. ANEXOS

9.1. Anexo 1: Taxonomía de Bloom.

Procesos cognitivos de orden inferior			Procesos cognitivos de orden superior			
RECORDAR	COMPRENDER	APLICAR	ANALIZAR	EVALUAR	CREAR	
Recordar hechos/datos sin necesidad de entender. Se muestra material aprendido previamente mediante el recuerdo de términos, conceptos básicos y respuestas.	Mostrar entendimiento a la hora de encontrar información del texto. Se demuestra comprensión básica de hechos e ideas.	Usar en una nueva situación. Resolver problemas mediante la aplicación de conocimiento, hechos o técnicas previamente adquiridas en una manera diferente.	Examinar en detalle. Examinar y descomponer la información en partes identificando los motivos o causas; realizar inferencias y encontrar evidencias que apoyen las generalizaciones.	Justificar. Presentar y defender opiniones realizando juicios sobre la información, la validez de ideas o la calidad de un trabajo basándose en una serie de criterios.	Cambiar o crear algo nuevo. Recopilar información de una manera diferente combinando sus elementos en un nuevo modelo o proponer soluciones alternativas.	
PALABRAS CLAVE:	PALABRAS CLAVE:	PALABRAS CLAVE:	PALABRAS CLAVE:	PALABRAS CLAVE:	PALABRAS CLAVE:	
Elegir Copiar Definir Decir Citar leer Quién Recitar Cómo Por qué	observar mostrar deletrear rastrear cuándo repetir relacionar listar escribir dónde reconocer	esquematizar predecir Generalizar dar ejemplos Comparar relacionar ilustrar demostrar discutir Informar revisar mostrar resumir observar	Actuar emplear practicar Identificar seleccionar agrupar Calcular elegir resumir Entrevistar planear desarrollar Enseñar transferir Interpretar Usar demostrar categorizar Conectar dramatizar construir Planear manipular resolver Simular seleccionar unir organizar	Examinar priorizar encontrar Centrarse agrupar asumir Razonar destacar causa-efecto Inferencia separar aislar Comparar distinguir reorganizar Dividir motivar diferenciar Buscar similitudes descomponer Inspeccionar Investigar Simplificar categorizar ordenar Elegir poner a prueba Establecer observar	Medir opinar argumentar Evaluar premiar testar Decidir debatir convencer Apoyar explicar seleccionar Defender comparar deducir Justificar percibir recomendar Crítico probar estimar Juzgar influir persuadir Valorar demostrar	Adaptar estimar planear Añadir experimentar testar Construir extender sustituir Cambiar formular reescribir Combinar hipotetizar suponer Componer innovar teorizar Compilar mejorar pensar Componer maximizar simplificar Crear minimizar proponer Descubrir modelar visualizar Diseñar modificar Desarrollar originar Elaborar transformar
ACCIONES	RESULTADO	ACCIONES	RESULTADO	ACCIONES	RESULTADO	
Describir Encontrar Identificar Listar Localizar Nombrar Reconocer Recuperar	Definición Hechos Etiquetado Listado Cuestionario Reproducción Test Cuaderno Fotocopia	Clasificar Colección Comparar Ejemplos Explicación Etiquetado Inferir Listado Interpretar Esquema Cuestionario Resumen Muestra y cuenta	Desempeñar Demostración Ejecutar Diario Implementar Listas Ilustraciones Usar Entrevista Emplear Interpretación Realizar Simulación Presentación Dibujo	Atribuir Reseña Deconstruir Gráfica Integrar Lista de control Base de datos Esquematizar Gráfico Estructurar Informe Encuesta Hoja de cálculo	Construir anuncio Diseñar película Trazar juego Idear dibujar Planificar plan Producir proyecto Hacer canción Historia Producto audiovisual	
PREGUNTAS	PREGUNTAS	PREGUNTAS	PREGUNTAS	PREGUNTAS	PREGUNTAS	
¿Puedes enumerar...? ¿Puedes recordar...? ¿Puedes seleccionar...? ¿Cómo ocurrió...? ¿Cómo es...? ¿Cómo describirías...? ¿Podrías explicar...? ¿Cómo mostrarías...? ¿Qué es...? ¿Cuál...? ¿Quién fue...? ¿Quiénes fueron los principales...? ¿Por qué...?	¿Puedes explicar que está ocurriendo...? ¿Cómo clasificarías...? ¿Cómo compararía/contrastaría...? ¿Cómo podrías parafrasear el significado de...? ¿Cómo resumirías...? ¿Qué puedes decir sobre...? ¿Cuál es la mejor respuesta...? ¿Qué afirmaciones apoyan...? ¿Podrías afirmar o interpretar en tus propias palabras...?	¿Cómo usarías...? ¿Qué ejemplos sobre... puedes encontrar? ¿Cómo organizarías... para presentar...? ¿Cómo aplicarías lo que has aprendido para desarrollar...? ¿Qué enfoque usarías para...? ¿Qué aspectos seleccionarías para mostrar...? ¿Qué preguntas harías en una entrevista a...?	¿Cuáles son las partes o rasgos de...? ¿En qué aspectos está...? ¿Relacionado/a con...? ¿Por qué opinas que...? ¿Qué motivo hay para...? ¿Puedes hacer un listado de las partes...? ¿Qué ideas justifican...? ¿Qué conclusiones extraes de...? ¿Qué evidencias de... encuentras? ¿Puedes distinguir entre...? ¿Cuál es la relación entre...? ¿Cuál es la función de...?	¿Estás de acuerdo con...? ¿Cuál es tu opinión sobre...? ¿Cómo comprobarías...? ¿Sería mejor si...? ¿Por qué ese personaje...? ¿Cómo valorarías...? ¿Cómo determinarías...? ¿Qué priorizarías...? ¿Qué información podrías para apoyar tu punto de vista? ¿Cómo justificarías...? ¿Qué datos te llevaron a esa conclusión? ¿Qué seleccionarías para...? ¿Qué elección hubieras tomado si...?	¿Qué cambios harías para...? ¿Cómo mejorarías...? ¿Qué pasaría si...? ¿Podrías proponer una alternativa? ¿Puedes elaborar... basándote en...? ¿De qué forma evaluarías...? ¿Podrías formular una teoría alternativa? ¿Qué harías para maximizar/minimizar...? ¿Cómo pondrías a prueba...? ¿Podrías construir un modelo que cambie...? ¿Se te ocurre un modo original para...? ¿Cómo cambiarías el guión/plan? ¿Cómo adaptarías... para...?	

Fuente: <https://www3.gobiernodecanarias.org/medusa/edublog/cprofestenerifesur/2015/12/03/la-taxonomia-de-bloom-una-herramienta-imprescindible-para-ensenar-y-aprender/>

9.2. Anexo 2. Propuesta didáctica.

“WHAT WAS BEFORE HISTORY?”
ÁREA: Ciencias sociales JUSTIFICACIÓN: Esta unidad didáctica está pensada para alumnos que cursan cuarto de primaria. Sigue los contenidos establecidos por el currículo aragonés en el bloque cuatro de la asignatura de ciencias sociales (bloque que hace referencia a la parte de historia). Contiene seis sesiones sobre las que se van a trabajar conceptos como la prehistoria y sus etapas, los museos o la arqueología. La unidad didáctica está diseñada en base a las características de la metodología CLIL por lo que el contenido es impartido en la lengua

extranjera inglesa. Además, la clase se va a organizar en torno al modelo educativo del aprendizaje cooperativo ya que comparte con CLIL la inquietud de que el alumno aprenda no solo contenido, sino también otro tipo de habilidades.

OBJETIVOS:

- Identificar las diferentes etapas de la prehistoria y sus hechos de ruptura.
- Ordenar los hechos históricos en una línea temporal.
- Conocer la vida humana en el pasado durante la etapa de la prehistoria.
- Conocer el oficio de arqueólogo.
- Explorar museos de diferentes países y conocer diferentes culturas.

CRITERIOS DE EVALUACIÓN	CCC	INDICADORES DE LOGRO
Crit.CS.4.1. Identificar algunas de las características de los tiempos históricos y los acontecimientos clave que han determinado cambios fundamentales en el rumbo de la Prehistoria.	CCL CSC	Es capaz de identificar las diferentes etapas de la prehistoria y sus hechos de ruptura.
Crit.CS.4.2. Ordenar temporalmente algunos hechos históricos.	CMCT	Ordena correctamente los hechos de la prehistoria.
Crit.CS.4.4. Desarrollar la curiosidad por conocer las formas de vida humana en el pasado.	CSC CCEC	Investiga las formas de vida humana en la etapa de la prehistoria.

CONTENIDOS DE ÁREA/MATERIA

- La prehistoria ¿Qué es?
- Etapas de la prehistoria
- Arqueología
- Los museos

CONTENIDO DE LENGUA/COMUNICACIÓN

Vocabulario

- Prehistory, Paleolithic, Neolithic, Metal ages, History, belong to, human existence, before, after, fire.
- Prehistory stages, housing, family, food, job, clothes, art, tools, breaking fact, nomad, sedentary, villages, tribes, cities, social classes, powerful, slaves, hunt, collect, farming, agriculture, artisan, domesticate animals, dogs, pigs, goats, sheeps, metallurgy, crafts, trade, bartering, fruits, crops, cereals, pulses, vegetals, animal skin, weave, wool, paint, walls, cave paintings, mixture, charcoal, animal fat, water, ceramic artifacts, megalithis, dolmen, Axe, spears, stones, wood, bones, wheel, glasses, cups, vase, copper, bronze, iron, melt, high temperature, shape, decorations, utensils, weapons, sail boats, wagons.
- Archeologists, lab, analyse, remains, brush, map, camera, spade, dig, fossils, artifacts, objects, survey, excavate, satellite, pictures, grids, bulldozers, spoons, shovels, museum.
- Museums: Timetable, hours, fee, tickets, location, bus, train, plane, van, motorbike, bike, boat, car, track, buy, country, map, language spoken.

Gramática

- There is, There are
- Presente continuo (They are working.../ He is hunting...)
- I can see...
- Presente simple (She is..., It costs..., The fee is...)

PROCESOS COGNITIVOS

- Recordar
- Comprender
- Analizar
- Evaluar
- Crear

ELEMENTOS CULTURALES

Los elementos culturales que aparecen a lo largo de la unidad didáctica pueden ser divididos en dos categorías diferentes. La primera hace referencia al estudio de nuestros antecesores en la prehistoria, los prehistóricos, y toda la cultura que ha evolucionado hasta la cultura de nuestros días. La segunda categoría es una comparación de los museos de diferentes ciudades donde nos interesa comparar la cultura de cada país: horarios, diferencias de precios y monedas, medios de transporte, localización, ...

ELEMENTOS TRANSVERSALES

- Tecnologías de la información y la comunicación
- Expresión oral y escrita

- Comprensión lectora

9.2.1. Sesión 1: Prehistory, what is it?

TIEMPO TOTAL: 50 minutos			
TIEMPO	ACTIVIDAD	DESCRIPCIÓN	MATERIALES
20 min	What is prehistory?	Los alumnos reciben un folio donde hay cuatro definiciones. Individualmente lo leen y seleccionan como correcta únicamente una. Además, tienen que rodear las palabras clave en las que se hayan fijado para decidir cuál es correcta y cuáles no.	Ficha 1 (Anexo 9.3.1)
10 min	Prehistory is...	El equipo realiza una votación sobre cuál es la respuesta correcta. El portavoz de cada equipo dice en voz alta la definición elegida. El docente anota en la pizarra las votaciones y centra la atención en las dos más votadas. Se vuelve a realizar una votación con esas dos definiciones, pero esta vez a nivel individual. A continuación, se analizan las palabras clave en la pizarra para comprobar y realizar cuál es la correcta.	Pizarra
20 min	This or That	Después reciben una ficha con imágenes de la prehistoria y de otras etapas de la historia. Aparecen emparejadas y el alumno de manera individual tiene que rodear la perteneciente a la prehistoria. A continuación, con la técnica del	Ficha 2 (Anexo 9.3.1)

		aprendizaje cooperativo “cabezas numeradas” se ponen de acuerdo en la elección argumentando el por qué. El docente dice un número del 1-4 y los que tienen ese número en cada grupo levantan la mano (para la numeración de los alumnos se asigna a cada rol un número). Entre esos, el docente elige a uno. Por lo tanto, todos los integrantes del grupo tienen que conocer la decisión tomada por el equipo.	
DEBERES	Glossary	En casa deben anotar en el glosario que les entrega el profesor (si se les acaba deben pedir más) las nuevas palabras que hayan aprendido en el día de hoy. Esta actividad se corregirá por el google drive donde el profesor subirá el documento con las palabras al día siguiente. No es una actividad evaluable, si no un material de estudio.	Ficha 20 (Anexo 9.3.7)

9.2.2. Sesión 2: We are researchers.

TIEMPO TOTAL: 100 min			
TIEMPO	ACTIVIDAD	DESCRIPCIÓN	MATERIALES
5 min	Some information	El docente explica lo que se va a realizar en la sesión empezando por explicar la técnica “grupo de expertos” del aprendizaje cooperativo. Una vez explicada el docente asigna a cada rol un número, por ejemplo: los portavoces son el número 1.	

		A continuación, se dividen en grupos de expertos juntándose los alumnos con el mismo número. En este caso hay 4 alumnos por grupo por lo que tendremos 4 grupos de expertos.	
45 min	Jigsaw: Expert group	Como se ha dicho en la actividad anterior hay 4 grupos. Tres se van a encargar de las diferentes etapas de la prehistoria: paleolítico, neolítico y edad de los metales. Dentro de esas etapas tienen que investigar sobre: la vivienda, la familia, la comida, la ropa, el arte y las herramientas. El cuarto grupo investiga los años que ha durado cada etapa, los hechos de ruptura entre cada una de ellas y si hay algún sitio en España y en Europa donde se conserven elementos de la prehistoria. Todos los alumnos recogen la información en unas tablas que el docente les aporta. La división de los temas va asignada al número de grupos, es decir, grupo 1 tema 1, ...	Ordenador. Ficha 3 (Anexo 9.3.2) Ficha 4 (Anexo 9.3.2) Ficha 5 (Anexo 9.3.2)
60 min	Jigsaw: Home group	Los alumnos vuelven al grupo base donde van a compartir la información trabajada con el objetivo de crear un mapa conceptual con la técnica de	Cuaderno de trabajo del alumno. Cartulina.

		aprendizaje cooperativo “mapa conceptual a cuatro bandas”. Cada alumno elabora en 15 minutos un mapa conceptual de lo que se ha trabajado en los grupos de expertos en su cuaderno. Después, en una cartulina grande durante otros 15 minutos, los alumnos juntan todos los temas en un gran mapa conceptual. Para finalizar cuentan con 20 minutos (5 por cabeza) para que cada integrante explique y ayude a comprender a los compañeros cada tema. Al finalizar, se realiza una autoevaluación grupal completando una ficha. Se responde en equipo y es el secretario quién se encarga de escribir. Esta autoevaluación grupal forma parte de la evaluación formativa de esta unidad didáctica.	Ficha 6 (Anexo 9.3.2)
DEBERES	Glossary	En casa deben anotar en el glosario que les entrega el profesor (si se les acaba deben pedir más) las nuevas palabras que hayan aprendido en el día de hoy. Esta actividad se corregirá por el google drive donde el profesor subirá el documento con las palabras al día siguiente . No	Ficha 20 (Anexo 9.3.7)

		es una actividad evaluable, si no un material de estudio.	
--	--	---	--

9.2.3. Sesión 3: Timeline

TIEMPO TOTAL:50 minutos			
TIEMPO	ACTIVIDAD	DESCRIPCIÓN	MATERIALES
10 min	Some information	Explicación de la dinámica de la clase. Entrega de la lista de control a los alumnos y lectura en voz alta. A continuación, se clarifican dudas y se realizan preguntas para verificar que se ha entendido el objetivo de la sesión.	Ficha 8 (Anexo 9.3.3)
30 min	Timeline.	Los alumnos tienen que completar de manera individual con la información recogida el otro día (mindmap) la línea del tiempo sobre la prehistoria. Los contenidos que tiene que tener son: - Nombre de las etapas (ordenadas correctamente) - Años donde se suceden - Hechos de ruptura - Dibujo representativo	Ficha 7 (Anexo 9.3.3)
10 min	Co-evaluation.	Los alumnos realizan una evaluación del trabajo del compañero que tienen al lado. Se intercambian los timelines y rellenan la checklist de acuerdo con lo que su compañero ha hecho. Esta checklist la recogerá el docente ya que contará en la	Ficha 8 (Anexo 9.3.3)

		evaluación formativa de esta unidad didáctica.	
DEBERES	Glossary	En casa deben anotar en el glosario que les entrega el profesor (si se les acaba deben pedir más) las nuevas palabras que hayan aprendido en el día de hoy. Esta actividad se corregirá por el google drive donde el profesor subirá el documento con las palabras al día siguiente. No es una actividad evaluable, si no un material de estudio.	Ficha 20 (Anexo 9.3.7)
Observación: el docente al finalizar la clase recoge los trabajos de todos los alumnos. Con estos trabajos se realizará la evaluación de esta sesión con la misma checklist. Además, el docente tomará fotos de las líneas del tiempo y las compartirá con los alumnos en el google drive (todos los alumnos podrán ver la de los demás)			

9.2.4. Sesión 4: Archaeologists

TIEMPO TOTAL: 150 minutos			
TIEMPO	ACTIVIDAD	DESCRIPCIÓN	MATERIALES
30 min	Solving mysteries with archaeologists!	En primer lugar se visualiza el video “Solving mysteries with archaeologists!”. A continuación, los alumnos rellenan la ficha de comprensión sobre el vídeo de manera individual. En tercer lugar, se realiza un segundo visionado del vídeo. Por último los alumnos comparten sus respuestas en el equipo y al finalizar el encargado de material	Vídeo encontrado en la plataforma youtube : https://www.youtube.com/watch?v=zOJlCdMvWAI Ficha 9 (Anexo 9.3.4)

		le pide al docente el solucionario para que los alumnos puedan autocorregirse su ficha.	Ficha 10 (Anexo 9.3.4)
60min	Archaeological expedition	El docente lleva a clase 5 cajas de zapatos con arena y fotos dentro. Le entrega a cada equipo: una caja, un pincel y cuatro hojas de registro (una para cada alumno). La actividad consiste en descubrir las imágenes simulando una expedición arqueológica y que los alumnos vayan clasificando esas fotos en las tablas (anotando el nombre de la foto). La excavación se realiza en orden empezando por el coordinador. Con el pincel destapan las fotografías, el que la destapa la coloca en un lugar donde todos la puedan ver. Siguiendo la técnica del aprendizaje cooperativo 1-2-4, los alumnos clasifican las fotos en las tablas: primero individualmente, después lo comparan con la pareja de al lado y después con el grupo entero. Lo que tienen que hablar con los compañeros es en qué elemento se han fijado para determinar que la foto pertenece a esa etapa. Después el encargado de material pide al docente el solucionario y entre todos corrigen sus soluciones.	Ficha 11 (Anexo 9.3.4) Ficha 12 (Anexo 9.3.4) Ficha 13 (Anexo 9.3.4) Caja de zapatos con arena. Brocha.

10 min	Doubts	Para finalizar la sesión, el docente entrega un folio a cada persona donde hay unas pautas para anotar una duda respecto a las imágenes después de la corrección. Es obligatorio que todos escriban una duda o lo que menos hayan entendido.	Ficha 14 (Anexo 9.3.4)
50 min	Solving doubts	Los folios se pegan en las paredes de la clase. Los alumnos buscan un folio de un compañero e intentan resolver esa duda escribiendo en el folio la respuesta. Cuando terminan, se quedan el folio con ellos mismos y se sientan o pueden ayudar a compañeros que tengan dificultades dentro de su equipo de trabajo. Cuando ya no haya ningún folio de dudas en las paredes, el alumno que ha resuelto la duda toma el papel de docente, busca a su compañero y solventa la duda con sus palabras. Posteriormente le entrega la ficha con la duda escrita. El docente en esta actividad tiene un papel de guía fundamental ya que no todos alumnos van a saber resolver la duda de los folios que les toquen por lo que este ayuda a los alumnos con preguntas de las características de las etapas. Ejemplo: Un alumno duda de la imagen 1 y escribe “I don’t	Ficha 14 (Anexo 9.3.4)

		understand why picture 1 belongs to prehistory” entonces el alumno debe responder “Because there are cave paintings”. Si el alumno no llega a esta conclusión el docente le pregunta “Are in the prehistoric caves paintings?”. Al final todas las dudas son fotografiadas por el docente y subidas en google drive.	
DEBERES	Glossary	En casa deben anotar en el glosario que les entrega el profesor (si se les acaba deben pedir más) las nuevas palabras que hayan aprendido en el día de hoy. Esta actividad se corregirá por el google drive donde el profesor subirá el documento con las palabras al día siguiente. No es una actividad evaluable, si no un material de estudio.	Ficha 20 (Anexo 9.3.7)

9.2.5. Sesión 5: Sapiens around the world.

TIEMPO TOTAL: 150 minutos			
TIEMPO	ACTIVIDAD	DESCRIPCIÓN	MATERIALES
10min	The letter	Los alumnos reciben una carta de un personaje de la prehistoria llamado Sapiens. En equipos de trabajo deben leer la carta y entender la información. El responsable de leer la carta es el encargado del material. Comentan en grupo lo que se ha leído y que creen que van a tener que hacer.	Ficha 15 (Anexo 9.3.5)
40 min	Museums	El profesor asigna a cada grupo uno de los museos que aparecen en	Ficha 16 (Anexo 9.3.5)

		esa carta. Los alumnos disponen en google drive una hoja con los links de las webs de los museos. Para responder a las cuestiones que Sapiens les propone van a completar una ficha donde aparecen los aspectos que tienen que investigar sobre ese museo. Se pueden dividir la investigación de manera individual o por parejas o trabajar en equipo, eso es su elección. Además, tienen que preparar argumentos de por qué ese museo es el adecuado para que Sapiens visite.	Ficha 17 (Anexo 9.3.5)
50 min	Exposition	Un integrante del equipo al azar, con la técnica de cabezas numeradas, expone los datos investigados al resto de compañeros sin presentar los argumentos (segunda tabla). Todos los compañeros tienen que conocer la información. Después los equipos pueden modificar sus argumentos de defensa tras oír las características de los demás museos.	Ficha 17 (Anexo 9.3.5)
50 min	Debate	Los alumnos realizan un debate. Se coloca la clase separada creando tres zonas. Dos enfrentadas para los participantes del debate y una para el resto de grupos que actúan como público. El moderador es el	Ficha 17 (Anexo 9.3.5)

		docente. Primero debaten dos equipos. El portavoz del equipo expone los argumentos de por qué su museo es el adecuado para Sapiens disponiendo de 5 minutos. Después de esa exposición cuentan con 5 minutos para preparar los contraargumentos y después disponen de otros 5 cada uno para debatir lo que su compañero ha dicho. Terminarán con un alegato de por qué su museo es el mejor para Sapiens. Los alumnos que actúan como público serán los que voten cuál es el más adecuado. Los dos ganadores de los enfrentamientos y el restante se enfrentarán en un debate final. El orden de los alumnos se realiza con un sorteo realizado con papeles. El ganador del debate final es el que los alumnos han decidido que es el viaje más adecuado para Sapiens.	
DEBERES	Glossary	En casa deben anotar en el glosario que les entrega el profesor (si se les acaba deben pedir más) las nuevas palabras que hayan aprendido en el día de hoy. Esta actividad se corregirá por el google drive donde el profesor subirá el documento con las palabras al día siguiente. No es una actividad evaluable, si no un material de estudio.	Ficha 20 (Anexo 9.3.7)

9.2.6. Sesión 6: Exam

TIEMPO TOTAL: 50 minutos			
TIEMPO	ACTIVIDAD	DESCRIPCIÓN	MATERIALES
50 min	Exam	Los alumnos disponen de 50 minutos para realizar una pequeña prueba final. El ejercicio consiste en inventar y dibujar un personaje que se corresponda con las características de la etapa de la prehistoria que el alumno elija. Para poder realizar este examen, el alumno tendrá que presentar la evidencia de que ha ido trabajando en el glosario a lo largo de la propuesta didáctica.	Ficha 18 (Anexo 9.3.6)
Observación: el examen es evaluado por el docente con una rúbrica como elemento de evaluación.			Ficha 19 (Anexo 9.3.6)

9.3. Anexo 3: Materiales de la unidad didáctica.

Todos los materiales presentes en este anexo se pueden descargar en la siguiente carpeta de google drive.

<https://drive.google.com/drive/folders/13fzq9P3xx5ceR3ZzIZupnVMGt3p-2RsR?usp=sharing>

9.3.1. Materiales sesión 1

- Ficha 1: What is prehistory?

NAME: _____



WHAT IS PREHISTORY?



- As you can see, there are four definitions of prehistory. You have to decide which one is the correct, the rest are wrong.

☐ 1. Prehistory means after history. It refers to the period of human existence after the history.

☐ 2. Prehistory means before history. It refers to the period of human existence before the invention of writing.

☐ 3. Prehistory means after history. It refers to the period of human existence before the invention of the fire.

☐ 4. Prehistory means before history. It refers to the period of human non-existence.

- After selecting the correct answer, circle the key word that has helped you to find the wrong answers.

- Ficha 2: This or That.

NAME: _____

THIS OR THAT

PREHISTORY

- WHAT PICTURES BELONG TO PREHISTORY? Circle the correct answer



OR



OR



OR



OR



9.3.2. Materiales sesión 2

- Ficha 3: Resources



WE ARE RESEARCHERS

Here is a list of resources you should use to research about your topic.

GROUP	RESOURCES
1 : PALEOLITHIC	A) https://kids.kiddle.co/Paleolithic B) https://kids.britannica.com/kids/article/Stone-Age/353814# C) https://www.softschools.com/facts/prehistoric/paleolithic_age_facts/2898/
2: NEOLITHIC	A) https://kids.kiddle.co/Neolithic B) https://kids.britannica.com/kids/article/Stone-Age/353814#
3: METAL AGES	A) https://kids.britannica.com/kids/article/Iron-Age/353302 B) https://kids.kiddle.co/Bronze_Age
4: PREHISTORY	A) https://kids.kiddle.co/Prehistory B) (SPAIN) https://metahistoria.com/museos/ C) (EUROPE) C1) https://www.ashmolean.org/european-prehistory-gallery C2) https://www.britishmuseum.org/our-work/departments/britain-europe-and-prehistory C3) https://www.tiqets.com/blog/best-natural-history-museums/

● Ficha 4: Table expert groups (1,2,3)

Nº EXPERT GROUP: _____		TOPIC: _____		NAME: _____	
● Include in each section the information that the group has found. There are some useful questions you can use to fill the table.					
HOUSING AND FAMILY (Where did they live? How were they grouped? Did they have a family?)	JOBS (What were their jobs? what did they gain? who worked?)	FOOD (What did they eat? How did they get food?)	CLOTHES (What kind of clothes were they wearing? Where did they get it?)	ART (What kind of work did they do? What materials did they use? Where did they get the materials from?)	TOOLS (What tools did they use? What were they used for?)

- Ficha 5: Table expert group 4

Nº EXPERT GROUP: _____ TOPIC: _____		NAME: _____	
Include in each section the information that the group has found. There are some useful questions you can use to fill the table.			
YEARS	PREHISTORIC STAGE NAME	BREAKING FACT (The event that determines the change of stage)	PLACES WHERE WE CAN FIND ELEMENTS OF PREHISTORY IN EUROPE OR SPAIN.
	PALEOLITHIC		- Write at least 3 places where we can find something interesting about prehistory in Europe or Spain. - What can we visit there?
	NEOLITHIC		
	IRON AGES		

● Ficha 6: Self- assessment

GROUP SELF-ASSESSMENT				
GROUP NAME: _____				
• Name of the team members - Secretary: - Spokesperson: - Coordinator: - Material manager				
You will find some actions. You should complete the box of each member of the group with: tick (yes); cross (no)				
	SECRETARY	SPOKEPERSON	COORDINATOR	MATERIAL MANAGER
Has he/She done his/her part?				
Has he /she helped other team mates?				
Has he/she explained his/her part well?				
Complete according to the instructions.				
1. Three positive aspects about the Mindmap.				
• • •				
2. Two aspects that you can improve. Why? (because...)				
• •				
3. From 1 to 10, What mark do you think you deserve? Why?				
We deserve the mark _____ because...				

9.3.3 Materiales sesión 3

- Ficha 7: Timeline

PREHISTORY

NAME: _____

- Fill in the gaps with the corresponding data. Remember the information that we investigated last session.

The timeline consists of a central vertical line with four horizontal tick marks. To the left of the line are four small empty rectangular boxes. To the right are four larger empty rectangular boxes. Between each pair of boxes is an empty oval shape, intended for a date or period.

• Ficha 8: Checklist

NAME: _____

TIMELINE OF PREHISTORY (CHECKLIST)

- Analyse your partner's timeline and tick the "yes" box if it contains this information or the "no" box if it does not.

DOES THE TIMELINE HAVE THIS INFORMATION?	YES	NO
1. The name of the first stage of prehistory.		
2. The name of the second stage of prehistory.		
3. The name of the third stage of prehistory.		
4. The start and end years of the first stage.		
5. The start and end years of the second stage.		
6. The start and end years of the third stage.		
7. The fact of the break between the first stage and the second stage.		
8. The fact of the break between the second stage and the third stage.		
9. The fact of the break between the third stage and the beginning of history.		
10. A simple drawing representative of each stage.		

- Example of timeline.



9.3.4. Materiales sesión 4

- Ficha 9: Solving mysteries!

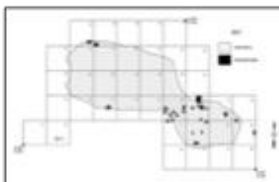
NAME: _____

SOLVING MYSTERIES WITH ARCHAEOLOGISTS!

1. Make a circle on the picture that corresponds to archaeology.



2. Cross out materials not used in archaeological expeditions.



3. What do the archaeologists do after the expedition? Select the correct answer.

- ☐ a) They leave the remains where they were
- ☐ b) They go to the lab to analyse the remains
- ☐ c) The remains are sent to museums for display

- Ficha 10: Solucionario: solving mysteries!

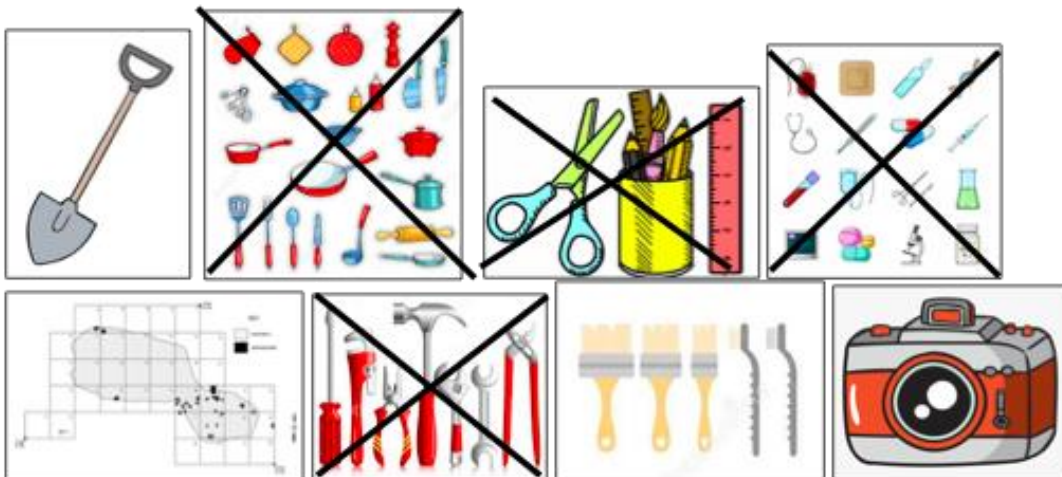
NAME: _____

SOLVING MYSTERIES WITH ARCHAEOLOGISTS!

1. Make a circle on the picture that corresponds to archaeology.



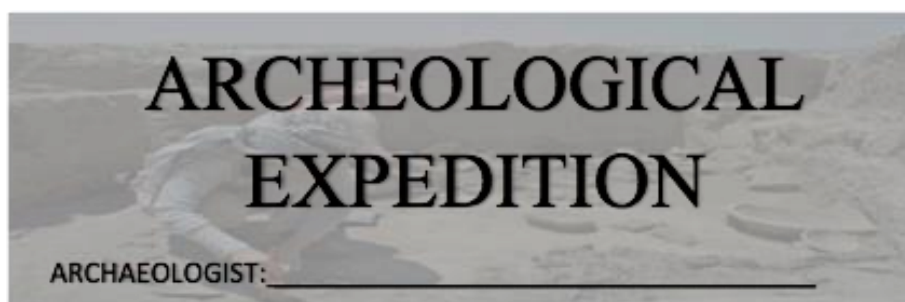
2. Cross out materials not used in archaeological expeditions.



3. What do the archaeologists do after the expedition? Select the correct answer.

- ☐ a) They leave the remains where they were
- ☒ b) They go to the lab to analyse the remains
- ☐ c) The remains are sent to museums for display

● Ficha 11: Archaeological expedition

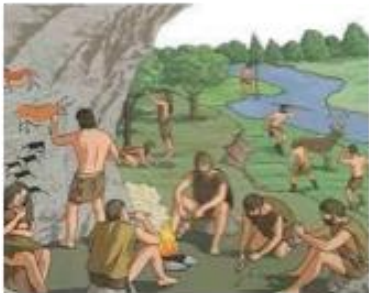


NAME OF THE PICTURE	PREHISTORICAL STAGE	WHAT INFORMATION HAVE YOU IDENTIFIED TO CHOOSE THIS STAGE OF PREHISTORY?
PICTURE 1		- There is a bonfire - There are weapons for hunting - I can see... a man painting on a cave. - They are wearing animal skins as clothing
PICTURE 2		- There is/are... - I can see... - They are...
PICTURE 3		- There is/are... - I can see...
PICTURE 4		- There is/are... - I can see...

		- She is weaving
PICTURE 5		- There is/are... - I can see...
PICTURE 6		- There is/are... - I can see... - They are...
PICTURE 7		- There is/are... - I can see...
PICTURE 8		- - -
PICTURE 9		- - -

PICTURE 10		- -
-------------------	--	------------

- Ficha 12: Pictures

ARCHEOLOGICAL EXPEDITION	
NAME OF THE PICTURE + solution	PICTURE
PICTURE 1	
PICTURE 2	
PICTURE 3	
PICTURE 4	

PICTURE 5



PICTURE 6



PICTURE 7



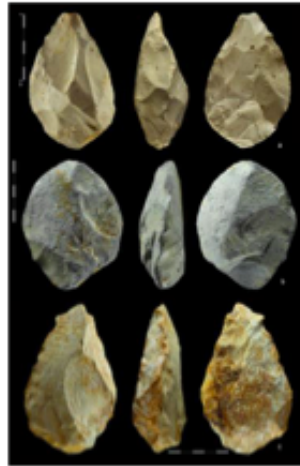
PICTURE 8



PICTURE 9



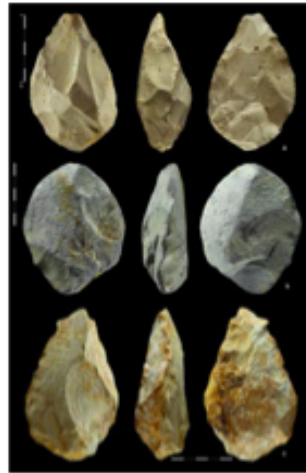
PICTURE 10



PICTURE 5 METAL AGES	
PICTURE 6 PALEOLITHIC	
PICTURE 7 NEOLITHIC	
PICTURE 8 NEOLITHIC	
PICTURE 9 METAL AGES	

PICTURE 10

PALEOLITHIC



- Ficha 14: Doubts

NAME: _____

LEARNER'S DOUBTS

TOPIC: STAGES OF THE PREHISTORY

IDEA: WRITE THE DOUBTS THAT YOU HAVE RELATED TO THE EXPEDITION ACTIVITY.

Use one of the sentences stems below to respond to the “idea” above:

- I don't understand why picture ____ belongs to _____
- I thought that picture ____ belongs to _____ because _____. Why picture _____ doesn't belong to _____?
- I need to know why picture _____ belongs to _____

Classmate's answers:

- Because ____ (characteristics/ideas/...)

9.3.5. Materiales sesión 5

- Ficha 15: Letter

Dear students,

**My name is Sapiens and I come from prehistoric times.
I know that there are many archaeological museums around the world and I would like to visit them. However, I am only going to be able to visit one and I need your help.**

The museums I would like to visit are the following:

- National Archaeological Museum (Spain)
- The British Museum (London)
- National Archaeological Museum (Athens)
- Metropolitan museum (New York)
- National museum of prehistory (Les Eyzies)

I need you to research different aspects to take into account such as: opening hours, entrance fee, how to get to the museum, the country, location on the world map and the language spoken in that country.

I look forward to your answers about each museum.

I am really excited to be able to visit one of them,

Best regards,

Sapiens.

- Ficha 16: Museums



1. National Archaeological Museum (Madrid)

- <http://www.man.es/man/en/home>

2. The British Museum (London)

- <https://www.britishmuseum.org/>

3. National Archaeological Museum (Athens)

- <https://www.namuseum.gr/en/>

4. Metropolitan museum (New York)

- <https://www.metmuseum.org/>

5. National museum of prehistory (Les Eyzies)

- <https://musee-prehistoire-eyzies.fr/en>

- Ficha 17: Museums research

NAME: _____



NAME OF THE MUSEUM	
1. OPENING HOURS (WEEK AND WEEKEND)	
<u>WEEK</u>	<u>WEEKEND</u>
2. ENTRANCE FEE (IS THE SAME PRICE FOR EVERYBODY?)	
3. HOW CAN WE GO TO THE MUSEUM? WHAT KIND OF TRANSPORTS CAN WE USE?	
4. IN WHICH COUNTRY IS THE MUSEUM? MAKE A CIRCLE ON THE MAP.	
	

5. WHAT IS THE LANGUAGE SPOKEN IN THAT COUNTRY?
6. YOU CAN ADD SOME USEFUL INFORMATION HERE (OPTIONAL)

WHY DO YOU THINK THIS IS THE BEST OPTION?
This is the best option because...

9.3.6 Materiales sesión 6

- Ficha 18: Exam

NAME: _____ DATE: _____ MARK: _____	
Underline the stage of the prehistory that your character is going to belong.	
TOPICS - Paleolithic – Neolithic – Metal Ages	CHARACTERISTICS
HOUSING AND FAMILY	He/She lives in.....
JOB (TOOLS/ACTIVITIES/ACTIONS)	He/She uses...; He/She has...; He/She does/is doing...
FOOD	He/She eats...; He/She gets the food ...
CLOTHES	He/She is wearing...

NAME: _____ DATE: _____

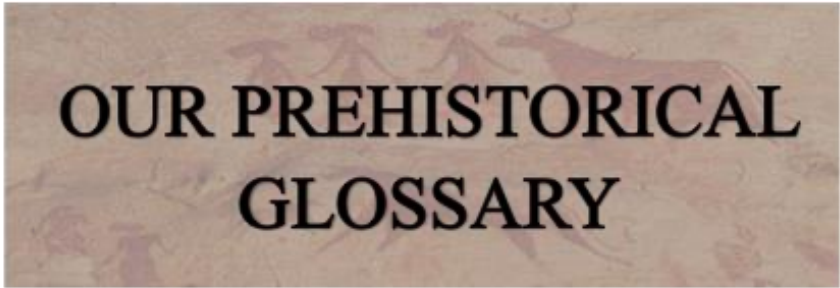
Draw the character that you have designed before. You should represent most of the items that you have mentioned.

● Ficha 19: Rubric

CATEGORY	4	3	2	1	WEIGHT
VOCABULARY	The student includes 10 or more than 10 words related to the topic.	The student includes between 6 and 10 words related to the topic.	The student includes at least 5 words related to the topic.	The student includes between 1-5 words related to the topic.	20%
CONTENT	The student includes at least 10 characteristics about the stage.	The student includes between 9-6 characteristics about the stage.	The student includes between 6-4 characteristics about the stage.	The student includes less than 4 characteristics about the stage.	50%
DRAW	The student includes in the draw all the items and characteristics that he has decided before.	The student includes in the draw half of the items and characteristics that he has decided before.	The student includes in the draw four item or characteristic that he has decided before.	The student includes in the draw one item or characteristic that he has decided before.	20%
GRAMMAR	The student is able to use all structures that he has learnt in the lessons.	The student is able to use two of the structures that he has learnt in the lessons.	The student is able to use one of the structures that he has learnt in the lessons.	The student has done good sentences but without using the structures required.	10%

9.3.7: Deberes

- Ficha 20: Glossary

NAME: _____			
			
WORD	MEANING	SPANISH WORD	USE THE WORD IN A SENTENCE
(Example) PREHISTORY	The period of time before written records.	PREHISTORIA	During the prehistory, people lived in tribes