



Curso 2016-17

TRABAJO FIN DE GRADO
MAESTRO EN EDUCACIÓN PRIMARIA

APRENDIZAJE AUTÓNOMO Y
COOPERATIVO EN EL AULA DE *CLIL* DE
PRIMARIA

AUTONOMOUS AND COOPERATIVE LEARNING IN THE
PRIMARY *CLIL* CLASSROOM

AUTOR:

Clara González Sánchez

TUTOR:

Fernando Beltrán Llavador

DECLARACIÓN DE AUTORÍA

Yo, «CLARA GONZÁLEZ SÁNCHEZ», con DNI «70908530-J», y estudiante del Grado «MAESTRO EN EDUCACIÓN PRIMARIA» de la Facultad de Educación de la Universidad de Salamanca, en relación con el Trabajo de Fin de Grado presentado para su evaluación en el curso 2016-2017:

Declaro y asumo la originalidad del TFG «APRENDIZAJE AUTÓNOMO Y COOPERATIVO EN EL AULA DE *CLIL* DE PRIMARIA», el cual he redactado de forma autónoma, con la ayuda de las fuentes y la literatura citadas en la bibliografía, y que he identificado como tales todas las partes tomadas de las fuentes y de la literatura indicada, textualmente o conforme a su sentido.

En Salamanca, 23 de junio de 2017

FIRMA

A handwritten signature in blue ink, appearing to read 'Clara', enclosed within a blue oval scribble.

ÍNDICE

0. RESUMEN Y ABSTRACT	1
1. INTRODUCCIÓN Y JUSTIFICACIÓN	2
2. OBJETIVOS	5
2.1. OBJETIVO GENERAL.....	5
2.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS	5
3. ESTADO DE LA CUESTIÓN.....	5
3.1. <i>CLIL</i>	5
A. Antecedentes.....	5
B. El concepto	7
C. Características.....	8
D. Componentes	9
3.2. APRENDIZAJE AUTÓNOMO Y COOPERATIVO EN LA ENSEÑANZA DE LENGUAS EXTRANJERAS	16
A. Autonomía y cooperación.....	16
B. Principios	17
C. Tipos	19
D. Métodos	20
3.3. APRENDIZAJE AUTÓNOMO Y COOPERATIVO EN <i>CLIL</i>	22
4. METODOLOGÍA.....	23
4.1. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN	23
4.2. CONTEXTO Y PARTICIPANTES	25
4.3. MÉTODO DIDÁCTICO	26
4.4. RESULTADOS	27
4.5. ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS	35
5. CONCLUSIONES	50
6. REFERENCIAS	57
6.1. DOCUMENTOS IMPRESOS	57
6.2. DOCUMENTOS ELECTRÓNICOS.....	58
6.3. MATERIAL NO PUBLICADO	60

RESUMEN

El presente trabajo pretende mostrar la importancia del trabajo autónomo y cooperativo en la metodología *CLIL* (*Content and Language Integrated Learning*). Para ello, se introducen las características principales de *CLIL* y se presenta un estudio comparativo entre dos centros (uno español y otro de británico) de Educación Primaria para comprobar en qué medida responden al enfoque de enseñanza *CLIL*. A través de una lista de control y mediante el comentario cualitativo de evidencias y ejemplificaciones, se han extraído conclusiones que permiten recoger aspectos de una enseñanza efectiva de contenidos curriculares en lengua inglesa como lengua materna (L1). Se destacan elementos lingüísticos, pero también metodológicos, que tienen como eje la autonomía y la cooperación, susceptibles de ser transferidos a las secciones bilingües de los centros escolares de nuestro país que imparten materias *de* lengua inglesa y *en* lengua inglesa como idioma extranjero y contribuir de ese modo a una mejora educativa de las mismas.

ABSTRACT

This minor dissertation aims to show the importance of autonomy and cooperation within the *CLIL* approach. The main features of this integrative approach have been introduced together with a comparative study of two Primary schools (one Spanish and one British) so as to examine the extent of their implementation of *CLIL*. Thus, through both a checklist of *CLIL* indicators and the qualitative analysis of and reflection on collected evidences, a series of conclusions have been drawn which allow us to take advantage of key aspects of an effective teaching of curricular content in English as L1 in UK primary school settings. Both linguistic and methodological elements featured by autonomy and cooperation at their core are highlighted, many of which are potentially transferable to the bilingual sections of primary schools within the Spanish system of education where English is taught simultaneously as a subject (L2) and as the vehicle to teach other non-linguistic subjects, which can make an effective contribution to the improvement of bilingual education in Spain.

1. INTRODUCCIÓN Y JUSTIFICACIÓN

En la actualidad, y en particular en el ámbito de la educación, estamos constantemente escuchando referencias a las secciones escolares “bilingües”, pero ¿en qué consiste exactamente la educación bilingüe? Se trata del uso de una segunda lengua o lengua extranjera en el proceso de enseñanza-aprendizaje de algunas materias curriculares en la escuela. Aunque Wei (2000) distingue hasta un total de 12 tipos específicos de bilingüismo (aditivo, latente, temprano, funcional, incipiente, etc.) de una manera sencilla podemos afirmar, en una definición que reúne un alto grado de consenso, que una persona bilingüe sería aquella capaz de hablar, leer y entender dos lenguas por igual, aunque, en realidad, siempre tendrá un mayor conocimiento de una, su lengua primaria, nativa o materna (L1), que de la otra lengua secundaria, adicional o extranjera (L2) (Richards, Platt, J. y Platt, H., 1992).

Vivimos en un mundo cada vez más globalizado, donde el dominio de los idiomas es algo fundamental tanto en el ámbito académico como profesional. Así pues, esa competencia comunicativa facilita el entendimiento del mundo que nos rodea y nuestra interacción con él, puesto que vivimos en sociedades plurales, en las que conviven diversas culturas. La socialización con personas de distintos países fomenta la adquisición de conocimientos de diferentes costumbres, ideologías y culturas. De la misma manera, percatarnos de esa diversidad nos ayuda a entender la existencia de una compleja realidad plurilingüe, y, por tanto, a ser más tolerantes, valorando y enriqueciéndonos de distintas perspectivas. Asimismo, familiarizarnos con otros idiomas nos permite desarrollar y mejorar habilidades en nuestra propia lengua materna y potenciar el desarrollo de competencias socio-comunicativas en otro idioma. Además, el hecho de manejar dos sistemas de representaciones mentales aumenta la flexibilidad y el pensamiento creativo y divergente de la persona bilingüe. Por consiguiente, el aprendizaje de lenguas extranjeras se considera hoy una necesidad incuestionable que se traduce a la vez en grandes políticas lingüísticas a escala europea y en actuaciones concretas en las aulas escolares (Consejo de Europa, 2002; Lorenzo, Trujillo, y Vez, 2011).

Es cierto que la adquisición de un segundo idioma se realiza de manera más natural y significativa en aquellos sujetos que están constantemente expuestos al idioma, por ejemplo, escuchando o leyendo. De esta manera, están aprendiendo la

lengua incluso sin ser conscientes de ello. De hecho, así es como se adquiere la lengua materna. No obstante, para el aprendizaje de una segunda lengua, se hace necesario, en situaciones deliberadamente planificadas de interacción, prestar atención tanto al significado del lenguaje como a aspectos formales, a las estructuras gramaticales, la pronunciación y a elementos discursivos de coherencia y cohesión, etc. (Spratt, Pulverness y Williams, 2011; Hood y Tobutt, 2009).

Además, como indica Stephen D. Krashen en su obra *Principles and Practice in Second Language Acquisition* (1982), lo que definió como “filtro afectivo” es un factor determinante en esta asimilación, pues sostiene que sentimientos personales tales como la confianza o la ansiedad, así como la motivación, ejercen una influencia decisiva sobre el aprendizaje de un segundo idioma y pueden determinar el grado de eficacia en la práctica de la comunicación. Eso se ha utilizado como un argumento que haría aconsejable la enseñanza de los idiomas desde la educación temprana, al permitir vincular su aprendizaje con factores afectivos desde el inicio, de manera semejante a lo que sucede con la lengua materna (Hood y Tobutt, 2009; Navarro, 2009).

Y así como se reconocen diferentes tipos de bilingüismo, la enseñanza de una lengua extranjera se lleva a cabo en la actualidad a través de diversas metodologías. De entre todas ellas, la metodología más extendida en la actualidad es la conocida bajo el nombre de AICLE (Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras) o *CLIL* (*Content Language Integrated Learning*). Esta metodología propone el aprendizaje de algunas materias del currículo a través de una lengua extranjera (Bentley, 2010).

Por otra parte, desde ese enfoque metodológico, resulta prioritario garantizar que el aprendizaje sea al mismo tiempo autónomo y cooperativo, y ese equilibrio es, de hecho, una exigencia implícita de la metodología *CLIL* pues la integración del aprendizaje de contenidos curriculares y de una lengua extranjera implica sustituir la enseñanza en la que el profesor ejerce como un mero transmisor de conocimientos por otra en la que el alumno, guiado por el profesor y trabajando con sus compañeros, sea capaz de construir su propio aprendizaje. De esta manera, se persigue que el aprendizaje de un segundo idioma se asemeje a los procesos que se observan en la adquisición de la lengua materna (Consejo de Europa, 2002).

La elección de este tema se debe, principalmente, a mis dos años de formación en la Mención en Lengua Extranjera: Inglés, en la que he podido observar y comprobar la importancia y utilidad del aprendizaje autónomo y cooperativo en la metodología AICLE o *CLIL* en Educación Primaria, lo que también es extensible a áreas del currículo trabajadas en la lengua materna. Es una temática viva y abierta, en continua expansión, sujeta a cambios continuos y objeto de estudio interdisciplinar por parte de los docentes y estudiosos desde el ámbito de las Didácticas específicas y de la Lingüística Aplicada que cada vez está adquiriendo mayor relevancia, y que, por lo tanto, me gustaría conocer en mayor profundidad para poder llevarlo a la práctica de la mejor manera posible.

Así pues, la primera parte del trabajo consta de breves apartados de carácter teórico, en los que se realiza un estudio sobre la metodología *CLIL*, introduciendo sus antecedentes, y las características y elementos que la definen. Del mismo modo, se estudia el papel del aprendizaje autónomo y cooperativo en la enseñanza de las lenguas extranjeras; sus elementos, características, tipos y métodos de trabajo más destacados.

En la segunda parte del trabajo se observa y analiza en qué grado cumplen los principios *CLIL*, examinados en la primera parte, dos centros de Educación Primaria (uno español y otro británico), para comparar y aprovechar los aspectos positivos en términos lingüísticos y metodológicos, así como algunas dinámicas o enfoques distintivos que se han observado en un centro y que puedan ser transferidos al otro. Por lo tanto, se van a extraer una serie de evidencias que mejorarían la práctica educativa en las secciones bilingües, muchas de ellas también válidas para otras materias del currículo impartidas en la lengua materna.

Por último, el trabajo finaliza con una serie de conclusiones que recapitulan, de alguna manera, los objetivos establecidos desde el principio, en el siguiente apartado. Además, se reflexiona sobre esas evidencias y se aporta una reflexión personal, a la luz de todo ello, sobre la formación propia como futura maestra.

2. OBJETIVOS

2.1. OBJETIVO GENERAL:

Fundamentar teóricamente e ilustrar a través de casos prácticos el papel del trabajo autónomo y cooperativo para un aprendizaje significativo y efectivo de la lengua inglesa a través de la metodología *CLIL* en Educación Primaria.

2.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

Los objetivos específicos que están subordinados a ese objetivo general son los siguientes:

- Introducir los antecedentes y características principales de la metodología *CLIL*.
- Hacer una síntesis somera de los tipos de aprendizaje autónomo y cooperativo, así como de sus beneficios.
- Recoger ejemplos de situaciones educativas comunicativas significativas para el aprendizaje de las lenguas extranjeras.
- Ilustrar lo anterior, comparando y evaluando el uso que hacen dos centros educativos de enseñanza Primaria (uno del Reino Unido, donde el inglés se utiliza como lengua materna y el otro hispanoparlante, donde el inglés es una lengua extranjera, usada de forma vehicular para otras materias escolares) del enfoque *CLIL*.

3. ESTADO DE LA CUESTIÓN

3.1. *CLIL*

A. Antecedentes

En Europa hace bastantes décadas ya existían escuelas donde la enseñanza de materias del currículo se impartía en una lengua extranjera, regional o minoritaria. Así pues, antes de los años 70 del pasado siglo XX podíamos encontrar este tipo de enseñanza destinada, principalmente, a alumnos que residían en regiones fronterizas, bilingües o en ciudades grandes (Eurydice, 2006).

El objetivo de esta instrucción, denominada genéricamente “enseñanza”, “escuela” o “educación bilingüe”, era la adquisición de una competencia lingüística lo

más parecida posible a la de los hablantes nativos, es decir “tratar de acomodar la propia actuación lingüística a la de un grupo que se toma como referencia”, como señalan Lorenzo et al. (2011, p. 90).

A partir de los años 70 y 80, la educación bilingüe empezó a ser implementada de forma extensa y planificada, como parte de políticas de integración y de igualdad, siendo los “programas de inmersión” canadienses los más influyentes en este desarrollo. Todo ello como resultado del impulso brindado por un grupo de padres de habla inglesa que consideraban imprescindible ofrecer a sus hijos una enseñanza que les permitiera la adquisición de competencias lingüísticas en francés para poder desenvolverse de manera efectiva en áreas francófonas. Se atribuye el éxito de estos programas en Canadá en buena medida al apoyo de las autoridades educativas a la intervención de los docentes y a la implicación de los padres (Eurydice, 2006; Lorenzo et al., 2011).

Estas exitosas experiencias canadienses dieron lugar a nuevas investigaciones sobre este tipo de enseñanza en Europa. Y es que, el aprendizaje de diversas lenguas se consideró un aspecto fundamental para la cohesión social de Europa hasta el punto de que “[u]na de las tendencias educativas por las que será recordada la primera década de este nuevo milenio, será sin lugar a dudas el auge de la enseñanza bilingüe, especialmente en el ámbito de los países europeos” (Llull, Fernández, Johnson y Peñafiel, 2016, p. 11).

Sin embargo, como indican Coyle, Hood y Marsh (2010) con el fenómeno imparable de la globalización en las dos últimas décadas, Europa entendió que era no solo necesario, sino urgente, mejorar las habilidades y competencias de sus ciudadanos en materia de aprendizaje de lenguas para un uso comunicativo, por lo que impulsó el desarrollo de nuevas metodologías que ya no habrían de seguir las tradiciones que antes tenían por objeto exclusivo la lectura o traducción de textos de la cultura asociada a la lengua de estudio.

Es así como, a mediados de la década de los 90, surge la metodología AICLE (Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras) generalmente conocida bajo el acrónimo equivalente en lengua inglesa *CLIL* (*Content and Language Integrated Learning*) o su equivalente francés *ÉMILE* (*Enseignement de Matières par l’Intégration d’une Langue Étrangère*). Este enfoque representa una innovadora forma de enseñanza de las lenguas extranjeras, buscando desarrollar la competencia tanto en la asignatura no

lingüística como en el idioma que se enseña, es decir, tiene por objetivo una enseñanza integrada de la lengua extranjera y de los contenidos, en la que ambos componentes tienen la misma importancia. Para conseguir esta integración es necesario llevar a cabo un método didáctico concreto en el que los contenidos curriculares no son enseñados en la lengua materna sino *con y a través* de la propia lengua extranjera (Eurydice, 2006).

B. El concepto

Según Coyle et al. (2010), el término *Content and Language Integrated Learning (CLIL)* hace referencia a una metodología de enfoque dual en el que se utiliza una segunda lengua para la enseñanza y el aprendizaje tanto del contenido curricular como del lenguaje, que de ese modo pasa de ser solo un objeto de estudio a actuar como vehículo de aprendizaje.

En efecto, uno de los más grandes divulgadores de tal enfoque, el profesor David Marsh (2000) subraya que *CLIL* es un enfoque que aborda el aprendizaje de materias curriculares tales como Historia, Geografía u otras, a través de una lengua extranjera.

Por lo tanto, en *CLIL* el aprendizaje de una segunda lengua y del contenido curricular va de la mano, es decir, tanto la lengua extranjera como la materia no lingüística son objeto de enseñanza simultáneamente. Sin embargo, el término no solo se refiere al uso de una lengua extranjera para enseñar ciertas materias, sino que posee sus propias características metodológicas y organizativas concretas (Eurydice, 2006), que resumiremos en el siguiente apartado.

Asimismo, esta metodología brinda la oportunidad a los más jóvenes de acceder a la lengua extranjera de manera natural. Para ello su práctica se hace imprescindible desde el inicio. Así pues, Marsh (2000) compara el aprendizaje de una lengua, con el aprendizaje para tocar un instrumento y afirma que, así como para aprender a dominar un instrumento musical, es necesaria la obtención simultánea de conocimientos (musicales) y de la habilidad o uso de los mismos (para ejercitarlos), también lo es para el aprendizaje de una nueva lengua. Por lo tanto, para poder aprender un idioma de manera exitosa tenemos que tener la oportunidad de experimentar con él, tanto para conocerlo (*usage*) como para usarlo (*use*). De esta manera, se debe facilitar la exposición del alumnado a situaciones comunicativas. Esto implica que los profesores reflexionen no solo sobre cómo enseñar las lenguas, sino sobre el proceso educativo en

su conjunto, pues éste tiene lugar en gran medida a través de mediaciones lingüísticas escritas (*literacy*) u orales (*oracy*).

C. Características

Como se ha dicho anteriormente, *CLIL* es una herramienta usada para la enseñanza y aprendizaje simultáneos tanto de contenidos curriculares como de lengua. Así pues, la característica principal de la metodología *CLIL* es la integración de ambos, la cual puede presentar dos interpretaciones:

1. El aprendizaje de idiomas está incluido en las clases de contenido, es decir, se reorganiza la información de una manera que facilite el entendimiento.
2. El contenido de los temas se utiliza en las clases de aprendizaje de idiomas. Los estudiantes aprenden los patrones de lenguaje y discurso que necesitan para entender y usar el contenido (Mehisto, Marsh y Frigols, 2008, p.11).

Además de Mehisto et al. (2008), que señalan características fundamentales (p. 29), Bentley (2010) por su parte añade una serie de rasgos distintivos de *CLIL*, una síntesis de todos los cuales se muestran en la siguiente tabla:

Tabla 1. Características de *CLIL*

Enfoque múltiple
<ul style="list-style-type: none"> - Apoyar el aprendizaje de idiomas en las clases de contenido. - Apoyar el aprendizaje de contenidos en las clases de idiomas. - Integrar varias materias. - Organizar el aprendizaje a través de temas y proyectos transversales. - Introducir nuevos contenidos del currículo a través de una lengua extranjera.
Ambiente de aprendizaje seguro y rico
<ul style="list-style-type: none"> - Llevar a cabo una metodología de rutinas de aprendizaje. - Fomentar un ambiente de confianza en el aula tanto en la primera como en la segunda lengua. - Guiar al niño con materiales auténticos. - Disponer de una clase con acceso a materiales que apoyen tanto la enseñanza del lenguaje como del contenido. - Propiciar que el niño sienta la necesidad de comunicarse y expresarse. - Mejorar la producción de la lengua extranjera en los alumnos. - Aumentar el rendimiento en las materias curriculares, al igual que en la lengua extranjera.
Ambiente de autenticidad
<ul style="list-style-type: none"> - Propiciar que el estudiante pida ayuda cuando lo necesite. - Tener en cuenta los intereses de los alumnos. - Crear una conexión entre el entorno y la realidad del aula. - Comunicarse con otros hablantes de la lengua <i>CLIL</i>. - Usar materiales reales que motiven al niño.
Aprendizaje activo
<ul style="list-style-type: none"> - Permitir que los estudiantes se comuniquen y participen de forma constante. - Dejar a los estudiantes que aprendan, participen y exploren.

<ul style="list-style-type: none"> - Ayudar a los alumnos a desarrollar su competencia lingüística y a reforzar sus destrezas. - Favorecer la autoevaluación de los alumnos. - Favorecer el trabajo cooperativo. - Negociar con los estudiantes el significado del lenguaje y contenidos. - Que los profesores actúen al servicio de los estudiantes en todo momento.
Andamiaje
<ul style="list-style-type: none"> - Partir de los conocimientos previos del alumno, de sus habilidades, actitudes, intereses y experiencias. - Responder a los diferentes estilos de aprendizaje. - Fomentar el pensamiento crítico y creativo. - Crear situaciones que supongan desafíos progresivos de aprendizaje. - Proporcionar materiales que desarrollen habilidades cognitivas.
Cooperación
<ul style="list-style-type: none"> - Planear cursos, sesiones y temas en cooperación con profesores <i>CLIL</i> y no <i>CLIL</i>. - Involucrar a los padres en el aprendizaje sobre <i>CLIL</i> y sobre cómo apoyar a los estudiantes. - Involucrar a la comunidad local, autoridades, representantes y vecinos. - Fomentar valores de ciudadanía y comunidad.

Nota. [Elaboración propia a partir de Serrano (2013) a partir de Mehisto et al. (2008) y Bentley (2010)].

A través de estos aspectos en los que se basa esta metodología se fomenta, a nivel personal: la creatividad, la innovación y la autonomía y en el contexto del aula: la comunicación, la interacción y el aprendizaje cooperativo (Eurydice, 2006).

Igualmente, a través de diversos estudios, se ha podido comprobar que los estudiantes que han cursado *CLIL* desde edades muy tempranas, al acabar la Educación Primaria, consiguen ser más seguros cuando utilizan tanto la lengua extranjera como la lengua materna (Dalton-Puffer, 2011). Además, adquieren un mayor nivel de inglés que aquellos que han cursado el itinerario convencional de *ELL* (*English Language Learning*). Del mismo modo, estudios sobre el cerebro parecerían indicar que, bajo la modalidad de enseñanza *CLIL*, los estudiantes tienen una disposición más activa cognitivamente en su proceso de aprendizaje (Bentley, 2010).

D. Componentes

El núcleo principal de la metodología *CLIL* descansa en la combinación de cuatro elementos: contenido, cognición, comunicación y cultura, lo que se conoce como las 4Cs que ayudan a definir los objetivos de enseñanza y los resultados de aprendizaje (Coyle, 2007; Hood y Marsh, 2010, p. 7 citado por Bentley, 2010).

A continuación, se van a desarrollar los cuatro elementos teniendo en cuenta el orden que seguirían si se tratase de la planificación de una unidad. Igualmente, ilustraré

la explicación a través de ejemplos procedentes de las unidades didácticas diseñadas por Germán (2011) aunque todos ellos son presentados de forma adaptada y con un formato de diseño propio. Para cada caso, se ha elaborado un mapa conceptual, siendo el nervio central el tema “*Let’s save the ocean*”.

➤ **Contenido de aprendizaje:**

En el marco de *CLIL*, el contenido de aprendizaje es mucho más dúctil que en cualquier otra metodología tradicional, pues depende de abundantes variables como, por ejemplo, la edad de los alumnos, sus necesidades y demandas y el nivel de complejidad del uso del idioma. De esta manera, los contenidos enseñados pueden limitarse a los exigidos en el currículo o bien pueden desarrollarse conexiones transversales entre varias materias, lo que se conoce con el nombre de proyectos interdisciplinares (Coyle et al., 2010).

Es imprescindible que los profesores analicen y conozcan estos contenidos para poder presentarlos y trabajarlos con los alumnos de una forma comprensible, para que se produzca en ellos un aprendizaje significativo. Para que esto ocurra, *CLIL* aboga por un proceso de enseñanza-aprendizaje en el que el profesor ejerce de guía en el proceso de aprendizaje de los alumnos, propiciando el aprendizaje comunicativo e interactivo. Así pues, los estudiantes asumirán un alto nivel de protagonismo sobre su propio aprendizaje y serán los encargados de construir, bajo la orientación del docente, su propio conocimiento.

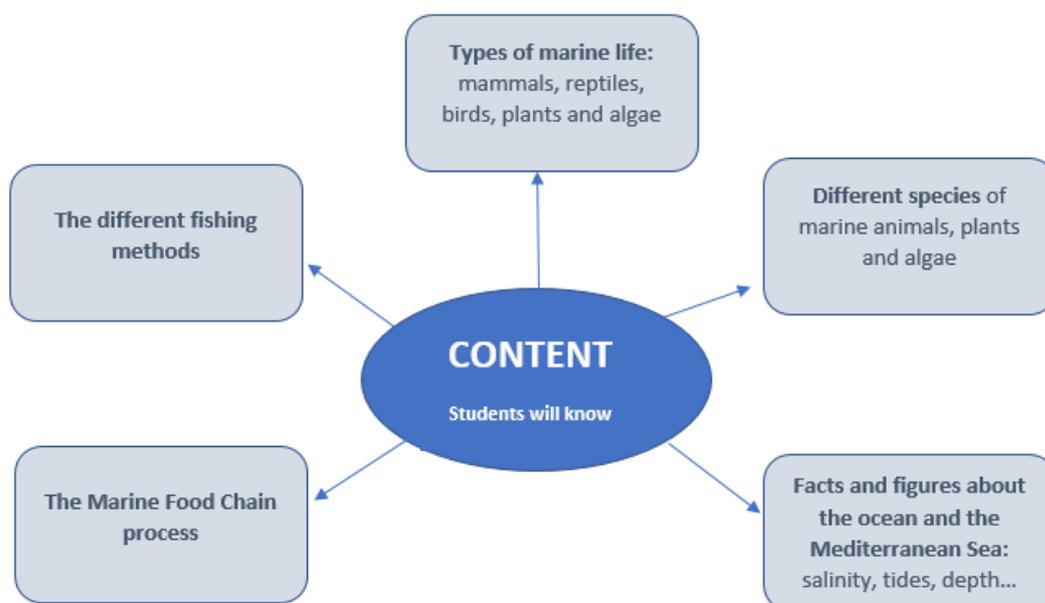


Figura 1: Contenidos. Elaboración propia a partir de “*Let’s save the ocean*” (Guzmán, A., 2011).

Así, para Meyer (2010), en realidad, “*content matter is not only about acquiring knowledge and skills, it is about the learners creating their own knowledge and understanding and developing skills (personalized learning)*” (p. 12).

➤ **Cognición:**

Como ya se ha dicho anteriormente, en *CLIL*, los alumnos serán los que construyan su propio conocimiento y desarrollen sus habilidades, más concretamente, habilidades cognitivas, ya que como señala Bentley (2010) estas pueden ser definidas como “*the processes our brains use when we think and learn*” (p. 20). Pero, siempre guiados por el profesor, el cual tiene que analizar los procesos cognitivos de los alumnos para cubrir sus demandas lingüísticas, y así enseñarles ese lenguaje que necesitan para poder expresar sus ideas y pensamientos en L2.

Los alumnos empiezan a progresar desde el pensamiento concreto hacia el pensamiento más abstracto, el cual requiere habilidades cognitivas más complejas. Así pues, podemos distinguir dos tipos de habilidades cognitivas. Por un lado, estarían las habilidades de pensamiento de orden inferior (conocidas como *LOTS*: “*lower-order thinking skills*”), que serían habilidades como: recordar, identificar, ordenar, definir, compara y contrastar, dividir y clasificar. Y, por otro lado, estarían las habilidades de pensamiento de orden superior (conocidas como *HOTS*: “*high-order thinking skills*”) como la predicción, la construcción de hipótesis, el razonamiento, el pensamiento creativo, la síntesis y la evaluación. El conocimiento de esta taxonomía es muy importante ya que permite la identificación de los procesos cognitivos para relacionarlos con el contenido.

Por su parte, la taxonomía de Bloom, publicada en 1956, consigue también la integración del desarrollo de habilidades de pensamiento y la resolución de problemas. Como señalan Coyle et al. (2010), Anderson y Krathwohl (2001) publican una nueva clasificación que posee seis procesos distintos: recordar, entender, aplicar, analizar, evaluar y crear.

Por lo tanto, los profesores deben ofrecer a los alumnos tareas o preguntas que suponen desafíos progresivamente mayores para que puedan desarrollar sus destrezas de pensamiento. Del mismo modo, los niños necesitan un tiempo en el que parar, pensar y

procesar los nuevos contenidos y lenguaje ofrecidos, antes de contestar o responder (Mehisto et al., 2008).

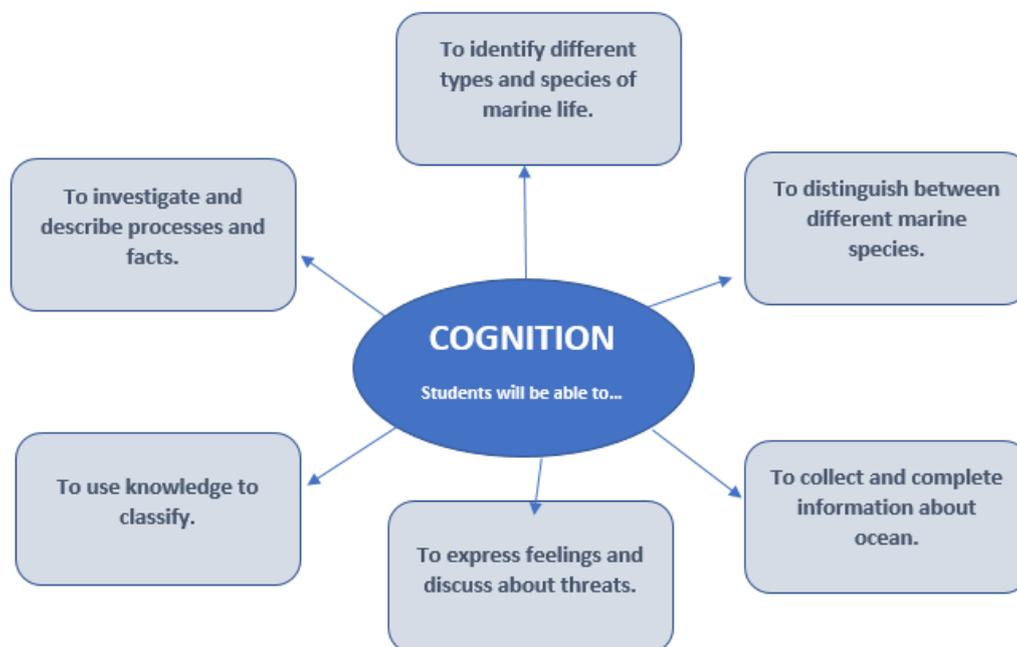


Figura 2: Cognición. Elaboración propia a partir de “*Let’s save the ocean*” (Guzmán, A., 2011).

➤ **Comunicación:**

Otro de los objetivos imprescindible cuando se habla de *CLIL* es lograr que los alumnos produzcan la lengua extranjera tanto de forma oral como escrita. Para ello, los profesores deben crear situaciones comunicativas significativas y hacer a los estudiantes partícipes de las mismas fomentando el tiempo de habla de los alumnos: *STT* (*Student Talking Time*) y disminuyendo el del profesor *TTT* (*Teacher Talking Time*) (Bentley, 2010).

Como bien indica Meyer (2010), los estudiantes necesitan trabajar y consolidar el lenguaje que está relacionado con el contexto de aprendizaje mediante la interacción en dicho contexto. Además, Meyer señala que el lenguaje debe ser “*transparent and accessible*” (p. 12) para que los alumnos sean capaces de saber cómo utilizar ese lenguaje adquirido, así como de reconstruir el contenido y de desarrollar sus habilidades de pensamiento.

Para que los alumnos desarrollen habilidades comunicativas, es necesario que utilicen el lenguaje en contextos reales. Así pues, estarán aprendiendo contenidos curriculares no gramaticales, usando la lengua vehicular. Sin embargo, para poder utilizar la lengua, deben saber cómo usarla. De este modo, los maestros que imparten materias de contenidos y los que enseñan el lenguaje, tienen que trabajar cooperativamente, ya que serán los encargados de planificar estrategias didácticas que integren la forma y la función del lenguaje (Coyle et al., 2010).

Por lo tanto, los maestros deben pensar en las necesidades lingüísticas de sus alumnos, teniendo en cuenta, de esta manera, los tres tipos de lenguaje (lenguaje *de* aprendizaje, lenguaje *para* aprender y lenguaje *a través* del aprendizaje) que la metodología *CLIL* requiere. Todos ellos deben estar interrelacionados, ya que es necesario integrar los contenidos con el uso y forma de la lengua.

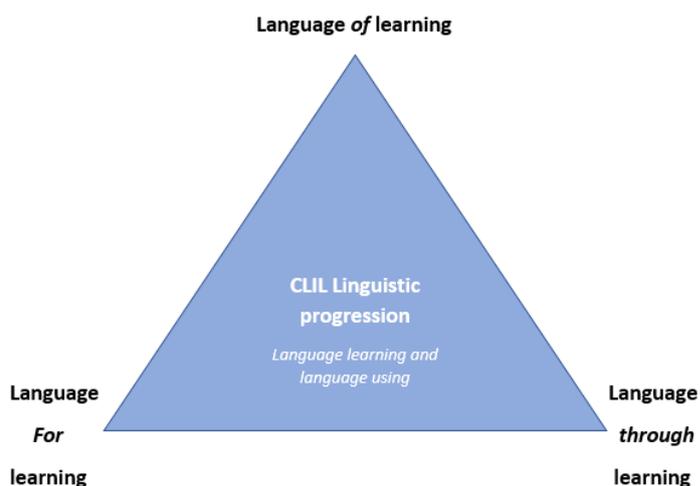


Figura 3: El tríptico de la lengua. Extraído de *CLIL: Content and Language Integrated Learning* de Coyle et al. (2010). © Cambridge University Press.

-Lenguaje de aprendizaje: es el lenguaje que los alumnos necesitan para acceder a los conceptos y habilidades básicas relacionadas con la materia o el tema en concreto. Pero no es suficiente identificar las palabras o frases claves, sino que hay que considerar cómo los alumnos necesitarán usarlo para aprender, es decir, tendrán que saber integrar el léxico en contextos específicos (Coyle et al., 2010).

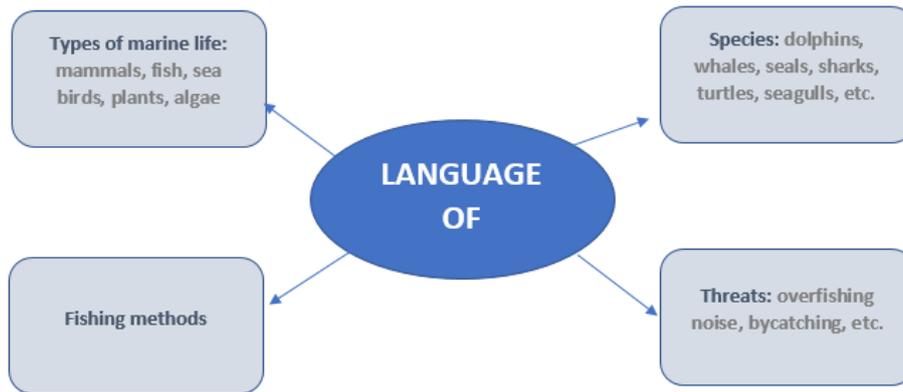


Figura 4: Lenguaje de aprendizaje. Elaboración propia a partir de “*Let’s save the ocean*” (Guzmán, A., 2011).

-Lenguaje para el aprendizaje: es el lenguaje que los estudiantes necesitan saber para manejarse en un entorno de lengua extranjera. Es fundamental para el éxito de *CLIL*, ya que es el lenguaje que los alumnos utilizan y necesitan durante las clases para desarrollar y llevar a cabo tareas o actividades de manera eficaz (Coyle et al., 2010).

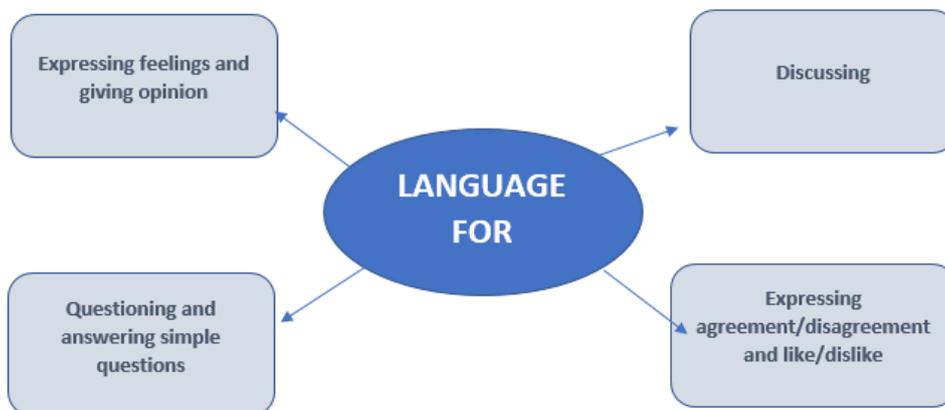


Figura 5: Lenguaje para el aprendizaje. Elaboración propia a partir de “*Let’s save the ocean*” (Guzmán, A., (2011).

-Lenguaje a través del aprendizaje: es el nuevo lenguaje que los discentes adquieren y que surge a medida que desarrollan nuevos conocimientos y destrezas, es decir, durante el proceso de aprendizaje, a partir de contextos específicos, con el apoyo de una gramática estructurada, el acceso a lenguaje conocido en nuevas formas, el desconocido, etc. Por lo tanto, es un lenguaje no planificado, y que tiene lugar cuando los estudiantes expresan de forma articulada su comprensión. Así pues, se basa en el

principio “*that effective learning cannot take place without active involvement of language and thinking*” (Coyle et al. 2010, p. 37).

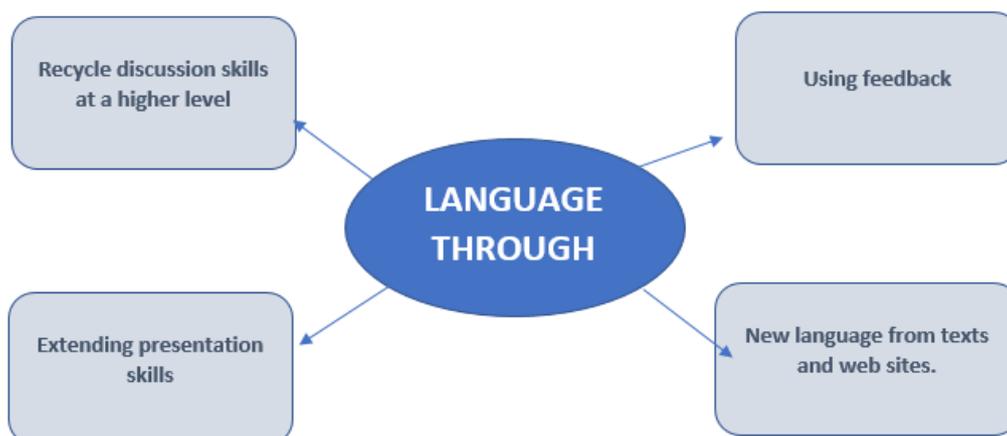


Figura 6: Lenguaje a través del aprendizaje. Elaboración propia a partir de “*Let’s save the ocean*” (Guzmán, A., 2011).

➤ **Cultura:**

A través de la metodología *CLIL* podemos ofrecer un gran número de contextos culturales a los alumnos. En los cuales, se dan a conocer y se integran diversas visiones (creencias, vivencias, costumbres...) mejorando y aumentando así los conocimientos, el respeto y la tolerancia de los alumnos hacia los demás. De esta manera, lograrán comprender su propia cultura y otras. Además, se fomenta la responsabilidad individual de los alumnos como miembros de una comunidad. Es decir, adquieren actitudes positivas y de respeto.

La manera en la que entendemos e interpretamos el mundo está marcada por la cultura. De hecho, vivimos en un contexto intercultural, en el que los alumnos, para expresar sus pensamientos y creencias, necesitan diferentes habilidades, entre ellas, manejar la lengua. Esto en *CLIL* es posible ya que pretende que los estudiantes tengan experiencias que no tendrían en un entorno monolingüe (Coyle et al., 2010).

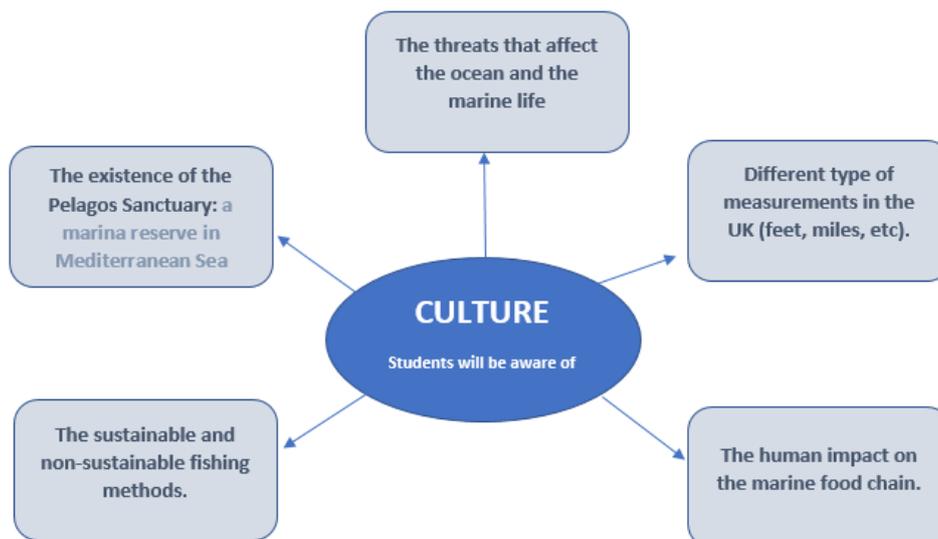


Figura 7: Cultura. Elaboración propia a partir de “*Let’s save the ocean*” (Guzmán, A., 2011).

3.2. APRENDIZAJE AUTÓNOMO Y COOPERATIVO EN LA ENSEÑANZA DE LENGUAS EXTRANJERAS

A. Autonomía y cooperación

Cooperar consiste en trabajar juntos para alcanzar objetivos comunes; eso, en el ámbito de los idiomas supone trabajar en grupos reducidos en los que los miembros intentan maximizar el aprendizaje y conseguir resultados beneficiosos tanto para ellos como para el resto de individuos del grupo (Johnson, D. y Johnson, R., 1999). Por lo tanto, como indican Johnson, D., Johnson, R y Stanne, M. (2000) un individuo conseguirá su objetivo si y solo si el resto de miembros del grupo alcanzan los suyos.

Del mismo modo, la autonomía es a la vez un requisito y un fruto del aprendizaje de un idioma extranjero. Así pues, Holec (1981) considera que hay autonomía cuando alguien tiene “*the ability to take charge of his or her own learning*” (p. 13). Es decir, cuando el alumno está incorporado en el proceso de aprendizaje, pudiendo intervenir con un protagonismo creciente en el establecimiento de objetivos, procedimientos, recursos, evaluación y momentos de aprendizaje. Little (s.f) añade que es el maestro el que debe capacitar a los estudiantes para que desempeñen un papel activo en una democracia participativa.

Es muy importante el concepto de Vygotsky de *la zona del desarrollo próximo* para desarrollar la autonomía cuando se trabaja con una lengua extranjera, ya que los alumnos ineludiblemente encontrarán ciertas dificultades a la hora de realizar las tareas. Así pues, en el proceso de aprendizaje se distinguen dos niveles de desarrollo: el actual, que sería lo que el estudiante es capaz de hacer por sí solo, y el potencial, que representa lo que este puede llegar a hacer con ayuda de un adulto o compañero. Siendo la zona de desarrollo próximo (ZPD) “el grado de conocimiento inmediatamente superior a su competencia actual” (Arnold, 2011, p. 41).

Según esta teoría, el aprendizaje es más rico y exitoso cuando quienes aprenden trabajan con otra persona, pudiendo construir su conocimiento y progresar desde su desarrollo actual hacia el potencial. “El proceso desarrollado durante esta interacción en el que un aprendiente es guiado en su aprendizaje por su interlocutor recibe el nombre de Andamiaje” (Centro Virtual Cervantes, 2017, párr. 2). A medida que el estudiante no necesite ayuda, el andamiaje se va reduciendo, y así el alumno conseguirá llegar a su potencial, sintiéndose cada vez más autónomo para aplicar libremente sus conocimientos y habilidades tanto dentro como fuera del aula (Arnold, 2011). Lo fundamental, pues, no es ni un aprendizaje centrado exclusivamente en el profesor, ni solo en el alumno, sino en la intensidad y diversidad de sus interacciones comunicativas.

De esta manera, cuando el estudiante adquiere una mayor participación en las decisiones relacionadas con su aprendizaje, aumenta así su motivación facilitando la efectividad del proceso educativo. Además de aprender simultáneamente de forma autónomo y cooperativa, aprende a aprender por sí mismo, con los otros y de los otros (hablantes de la L2, profesores y compañeros).

B. Principios

Son cinco los elementos básicos que caracterizan a las actividades cooperativas (Johnson, D. y Johnson, R., 1999), a la vez que basadas en la autonomía de los sujetos que colaboran en ella:

1. **Interdependencia positiva:** es la unión de los miembros del grupo, entendiendo que no puede haber éxito para un solo miembro del grupo, si el resto no lo tiene. El trabajo de uno beneficia al resto y viceversa.

2. **Responsabilidad individual:** ocurre cuando se evalúa el desempeño de cada estudiante individualmente y los resultados se devuelven al grupo y al individuo. El objetivo es hacer de cada miembro una persona más fuerte. Trabajan juntos para después desarrollarse y formarse como individuos. Además, para asegurar que cada miembro sale beneficiado y fortalecido, los estudiantes son responsables de hacer parte de su trabajo.
3. **Interacción simultánea:** los individuos promueven el éxito mutuo ayudando, asistiendo, apoyando, alentando y alabando los esfuerzos del otro para lograrlo. De esta manera, se desarrollan habilidades cognitivas, así como relaciones interpersonales, como explicaciones orales para la resolución de problemas o la enseñanza de conocimientos. A mayor interacción cara a cara entre los miembros del grupo, mayor es la responsabilidad individual ante sus compañeros, la capacidad de influir en la toma de decisiones, el apoyo social y las recompensas interpersonales. Para que exista una interacción cara a cara significativa el tamaño de los grupos ideal es entre 2 y 4 miembros.
4. **Habilidades sociales:** como las habilidades de liderazgo, toma de decisiones, confianza, comunicación y manejo de conflictos, ya que sin ellas no se garantiza que puedan cooperar de manera efectiva. Por lo tanto, es necesario enseñarlas con la misma finalidad y precisión que las académicas.
5. **Procesamiento del grupo:** es una evaluación de las relaciones que se han llevado a cabo durante el proceso de trabajo, en la que el grupo valora la manera en la que se han cumplido o no las metas establecidas y si están manteniendo relaciones de trabajo efectivas. Así pues, deben decidir qué comportamientos y acciones deben cambiar y cuáles conservar. Y en el caso de que aparezcan dificultades para relacionarse deben resolverlas trabajando juntos de manera efectiva.

A continuación, se muestra un ejemplo de González, Recio, Sáenz y Sánchez (2017) de tarea cooperativa, pues cumple los cinco requisitos imprescindibles: existe una interdependencia positiva entre los alumnos ya que necesitan el trabajo de cada uno de sus componentes para conseguir el resultado. Además, la responsabilidad individual viene dada por los roles (*leader, equipment manager, scribe y reporter*). Para llevar a cabo la elaboración del poster es fundamental la interacción simultánea entre los

miembros del grupo. De esta manera, también se están utilizando las habilidades sociales, por ejemplo, para tomar decisiones. Y, por último, con el *self-assessment* (autoevaluación) los estudiantes se evalúan como parte del grupo, por lo que existe un procesamiento de grupo.

LESSON 3- “FOOD CHAIN”	
Session: 2	Timing: 50 minutes
Resources: Computers and school materials.	
Aim: Understanding that food chains can be used to represent feeding relationships in the different types of ecosystems.	
Activity 1 Group work (60’)	
<p>In this session, the students are going to work in groups of researchers all the time. In the groups, will be four people, and they have to decide what role they are going to play. There is a role per student:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ The LEADER will organise the team. ▪ The EQUIPMENT MANAGER will take charge of the time and the tools. ▪ The SCRIBE will write everything. ▪ The REPORTER will ask questions to the teacher and will explain orally the final result. <p>Then, they have to research on Internet about one type of Ecosystem given by the teacher, so each group has a different one. In this way, they have to look for the information asked in the worksheet (Annex 4) in order to do the next step.</p> <p>Later, they have to create a poster that includes a food chain of their ecosystem.</p> <p>Next, the groups will make an oral presentation to the rest of the class explaining why these animals and plants are part of their food chain.</p> <p>Finally, they will do a self- assessment worksheet (Annex 5) in cooperative groups. They have to evaluate themselves as a member of a group.</p>	

Figura 8: Tarea cooperativa: “*Food Chain*”. Extraído de *Ecosystems of the world* de González, Recio, Sáenz y Sánchez, (2017).

C. Tipos

Dependiendo del objetivo que se persiga, se pueden diferenciar los siguientes grupos de aprendizaje cooperativo (Johnson, D., Johnson, R. y Holubec, 1990):

- 1. Grupos formales de aprendizaje cooperativo:** en los que los estudiantes trabajan de forma conjunta durante varias clases o semanas y que tienen como fin el logro de objetivos de aprendizaje compartidos, así como la resolución de tareas y asignaciones específicas. El profesor se encarga de supervisar el trabajo. Por ejemplo, cuando los alumnos trabajan para elaborar una presentación PowerPoint, y para ello deben buscar, analizar y seleccionar la información que van a mostrar a sus compañeros. Del mismo modo, deberán seleccionar

imágenes y ponerse de acuerdo en la estructura que quieren que siga la presentación, así como establecer el orden de los turnos de palabra, etc.

2. **Grupos informales de aprendizaje cooperativo:** donde los estudiantes trabajan juntos durante unos pocos minutos o durante una clase. Su objetivo es asegurar el procesamiento cognitivo activo del contenido durante una conferencia o demostración. De esta manera, el profesor asegura que los estudiantes realizan el trabajo intelectual de organizar el material, explicarlo, resumirlo e integrarlo en estructuras existentes. Por ejemplo, a la hora de realizar un *Jigsaw puzzle*, en el que cada estudiante tiene una parte del material necesario para completar la tarea.
3. **Grupos de base cooperativos:** son grupos heterogéneos de largo plazo, formados por tres o cuatro individuos que permanecerán siempre en el mismo grupo, y que se reunirán diariamente. Los miembros del grupo se proporcionan apoyo, ayuda y asistencia para su progreso académico, así como para desarrollarse cognitivamente y socialmente de manera exitosa.

D. Métodos

Son muchas las técnicas de aprendizaje cooperativo que han sido diseñadas por numerosos autores, entre otras:

- **Trabajo en equipo - Logro individual (TELI):** se constituyen grupos heterogéneos de cuatro alumnos, los cuales realizarán una actividad cooperativa. Una vez finalizada, se pasarán cuestionarios individuales cuya puntuación será sumada al total del grupo. Por ejemplo, ante una actividad sobre lectura de mapas, se da tiempo a los estudiantes para que manipulen diversos mapas y contesten a preguntas de manera conjunta, ayudándose a comprender toda la información. Después, los alumnos individualmente responden a un cuestionario sobre lectura de mapas. Así pues, las puntuaciones obtenidas por cada individuo del grupo, serán sumadas, resultando ser la nota final del grupo (Slavin, 2002).
- **Torneos de Juegos por equipos (TJE),** también conocido como Equipos-Juegos- Torneos (TGT), presenta la misma dinámica que los TELI, pero los cuestionarios individuales son sustituidos por competiciones por equipos,

formados por miembros con un rendimiento similar (Slavin, 2002). Por ejemplo, *loop game* (dominó).

- **Investigación en grupo (*Group investigation*):** los grupos estarán formados por 2 a 6 miembros. Los estudiantes tienen que planificar, dividir tareas, analizar, investigar sobre el tema, y finalmente, presentar el trabajo al resto de compañeros. (Slavin, 2002; Traver, 2003). Por ejemplo: *in teams of four find and classify autumn leaves from the playground*.
- **Rompecabezas (*Jigsaw*):** se forman grupos heterogéneos de cuatro o cinco miembros, cada uno de ellos deberá preparar una parte de la unidad didáctica y explicársela al resto de su equipo. Además, existe una variante llamada “Rompecabezas II” donde los integrantes de los distintos grupos que están preparando el mismo subtema forman un “grupo de expertos”, donde comparten e intercambian información, y a continuación, esos individuos regresan a su equipo de origen para explicar la parte que ha estado trabajando. (Johnson, D. y Johnson, R., 1999; Slavin, 2002; Traver, 2003). Un ejemplo es un *Jigsaw Reading* en el que los alumnos poseen una parte de una historia y su compañero otra, así pues, la leen individualmente y luego la comparten con su compañero para formar la historia real de manera conjunta.
- **Individualización Asistida por Equipo (TAI):** se combina el aprendizaje cooperativo con la instrucción individualizada. Es decir, se forman equipos bases, en los cuales todos los alumnos trabajan sobre lo mismo, pero para cada uno de ellos se concreta un programa específico acorde a sus características y necesidades. Los individuos del mismo grupo deben ayudarse, aunque no trabajen las mismas actividades y objetivos (Pujolàs, 2003). Por ejemplo, en un equipo, todos los miembros están aprendiendo sobre los ecosistemas, pero cada uno tiene marcado unos objetivos específicos tales como: conocer los distintos tipos de ecosistemas, investigar sobre el desierto, conocer los animales de la sabana... De esta manera, cada uno realiza una tarea individual, pero puede ser ayudado y ayudar al resto de sus compañeros.

3.3. APRENDIZAJE AUTÓNOMO Y COOPERATIVO EN CLIL

Para cumplir todos los aspectos que caracterizan a la metodología *CLIL* es necesario conseguir un equilibrio entre el trabajo autónomo y cooperativo por parte de los estudiantes. Es decir, el alumno junto con sus compañeros, guiados por el profesor, serán los responsables de construir su propio aprendizaje. Este equilibrio influye de manera muy positiva tanto en el rendimiento académico como en la conducta social y motivacional. Así pues, Traver (2003) y Slavin (2002) señalan múltiples beneficios que se derivan al vincular el trabajo autónomo y cooperativo a la aproximación metodológica propia de *CLIL*:

- Aprendizaje de actitudes y valores: que permiten el respeto y la aceptación de diferencias, mejorando las relaciones intergrupales ya que los alumnos están en constante contacto.
- Afrontar problemas desde perspectivas diferentes a la propia: respetando la variedad de opinión mediante la reflexión y la actitud crítica y reflexiva.
- Diversidad como recurso y no como dificultad: puesto que todos los integrantes de los grupos aportan y participan en el funcionamiento de los mismos, de forma que hay una aceptación total de los alumnos con dificultades de aprendizaje.
- Aumenta la motivación intrínseca del alumno: por cuanto tiene márgenes muy amplios para desarrollar iniciativas propias.
- Mejora de la conducta y autoestima: la presión social que ejerce el grupo aumenta la implicación y responsabilidad de los integrantes ya que deben conseguir los objetivos planteados. De esta manera, los alumnos se sienten útiles e integrantes del grupo, incrementando el autoconcepto colectivo, y con él, la autoestima personal.
- Reduce el egocentrismo: la interacción con el resto de componentes del grupo les enseña a dialogar, a aprender de sus compañeros, a escuchar y a tomar decisiones democráticamente.
- Desarrolla la responsabilidad: ya que los estudiantes son más independientes a la hora de realizar las tareas que contribuyen a su propio aprendizaje y a los logros específicos de su grupo.
- Desarrolla habilidades: como aprender a pensar, a integrar y aplicar sus conocimientos, que mejoran ciertos aspectos de la capacidad cognitiva, el

rendimiento académico, la habilidad para la resolución de problemas o la comprensión de textos.

En un testimonio revelador, la maestra Debra Kauffman de la escuela Primaria Taylor Columbia, Pennsylvania afirmó que:

“Una de las grandes ventajas del aprendizaje cooperativo es el aumento, en mis alumnos de buen rendimiento, de las habilidades de pensamiento superior. La simple solución de un problema o la respuesta a una pregunta son, ahora, apenas el comienzo para ellos. Desglosan los conceptos en componentes más pequeños, buscan varias alternativas para encontrar soluciones... Todo esto se hace con práctica, discusión y re-enseñanza en el tiempo de estudio de sus equipos” (Slavin, 2002, p. 28).

En los apartados siguientes ilustraré de manera profusa todo lo anterior a través de ejemplos extraídos en dos entornos escolares en los que la lengua inglesa se utiliza como lengua materna y como lengua extranjera.

4. MARCO METODOLÓGICO

4.1. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

El hilo conductor del presente trabajo se basa en observar y analizar en qué grado cumplen los principios de *CLIL* dos centros de Educación Primaria, para comparar y aprovechar los aspectos positivos en términos lingüísticos y metodológicos que se han observado en un centro y que puedan ser transferidos al otro. Hay que tener en cuenta que a pesar de que comparten lengua vehicular, en uno de ellos, el inglés es la lengua materna, y para el otro funciona como segunda lengua. Pero, aunque el componente específico de la integración de una lengua extranjera y el contenido no se efectúe en el centro de Coventry, el tipo de dinámicas y enfoques que utiliza responde a los criterios metodológicos *CLIL*, y los docentes *CLIL* de España *pre-service* e *in-service* pueden adoptar tanto expresiones del lenguaje específico del aula (*language for learning*) como estrategias efectivas de *scaffolding* (andamiaje) para la enseñanza de la lengua inglesa en sus aulas.

Por lo tanto, el objetivo del estudio es extraer una serie de evidencias para realizar una adaptación (del lenguaje y de dinámicas o metodologías) y lograr mejorar la práctica educativa en las secciones bilingües siguiendo la metodología *CLIL* y las distintas técnicas de trabajo observadas en colegios de enseñanza primaria del Reino Unido, todas ellas fuertemente marcadas por dinámicas de trabajo cooperativo que, al mismo tiempo, suponen aportaciones individuales específicas y fomentan, a la vez que requieren, un comportamiento con diferentes grados de autonomía.

La elaboración del mismo ha sido posible gracias a la oportunidad brindada por la Facultad de Educación de Salamanca, ya que la realización de la primera parte de la asignatura “Prácticum II” se ha realizado en un centro español, y la segunda parte en un centro de Inglaterra. Cada una de las estancias ha tenido la duración de un mes.

Para el estudio de caso, se ha utilizado como método la observación, pues resulta un instrumento básico para la consecución empírica de los objetivos establecidos, y constituye una de las herramientas más contrastadas en el ámbito académico (Ramírez, s.f).

La observación llevada a cabo, es una observación sistematizada preparada, ya que “los datos observacionales se recogen en una esfera determinada de antemano”, es decir, es específica y cuidadosamente definida. Además, es natural, ya que se estudia en un clima donde las personas observadas y los investigadores se comportan como habitualmente (Ramírez, s.f, p. 7).

Mi papel ha sido el de observadora de los indicadores que definen un enfoque de enseñanza *CLIL*, a la vez que participante activa ya que he integrado y compartido de forma consciente las actividades, los intereses y el afecto del grupo diariamente con el fin de adquirir datos sobre su estudio mediante un contacto directo con los sujetos del mismo, sin que ello haya supuesto un cambio en la naturaleza de los acontecimientos que tuvieran lugar en las aulas (Ramírez, s.f).

Así pues, se trata de un estudio cualitativo en el que, mediante los datos recogidos, a través de una lista de comparación adaptada, se describen las observaciones y conclusiones extraídas del proceso de enseñanza-aprendizaje basado en la metodología *CLIL* y el aprendizaje cooperativo.

4.2. CONTEXTO Y PARTICIPANTES

El primer centro de Educación Primaria donde se ha llevado a cabo el estudio es un colegio público con sección bilingüe. Actualmente, el barrio al que pertenece geográficamente, Garrido, es el de mayor extensión y densidad de población de Salamanca, encontrándose al noreste de la misma. Este barrio está creciendo y cuenta con más de 40.000 habitantes hoy en día, lo que supone la existencia de una importante diversidad en las aulas debido a las diferentes condiciones sociales, culturales y económicas entre el alumnado. Debido a su aumento poblacional, es el barrio más numeroso de la ciudad, pudiéndose dividir en Garrido Norte, Garrido Sur y Estación.

Pese a su origen como barrio obrero, hoy en día acoge variada población, desde estudiantes hasta jubilados, pasando por familias de toda condición económica, social y cultural. En el caso del alumnado del centro, es bastante variado, desde un nivel bajo o medio hasta personas con status social alto, predominando el nivel medio. En los últimos tiempos cuenta con un elevado número de incorporaciones de alumnado extranjero, alumnado con familia desestructurada, y alumnado que necesita medidas de compensación educativa.

El barrio de Garrido dispone de una amplia gama de servicios, disfrutados por toda su población. Cuenta con la Biblioteca Municipal Torrente Ballester, además, podemos encontrar el Centro de Salud Garrido Norte, las piscinas municipales, pistas deportivas, el pabellón Multiusos Sánchez Paraíso, cuatro centros públicos y privados concertados, así como dos institutos de Educación Secundaria. Es un barrio que está bien comunicado con el resto de la ciudad, ya que cuenta con cuatro líneas de autobús que llevan a diferentes puntos céntricos e importantes de Salamanca. En cuanto a los espacios verdes, podemos destacar tres parques: la plaza Barcelona, el Jardín de los Gozos y Sombras y el parque Würzburg, siendo este último el más amplio y con más zonas verdes. Estos parques son el punto de encuentro de muchos niños en su tiempo libre.

El segundo centro, es un colegio público situado en Coventry, ciudad y municipio metropolitano del centro de Gran Bretaña (en el condado de Warwickshire y muy cerca de West Midlands). Coventry fue bombardeada y casi totalmente destruida por los alemanes en un evento conocido como el “Coventry Blitz”, el 14 de noviembre de 1940. Sin embargo, “resurgió de las cenizas” convirtiéndose en un gran foco

industrial de Reino Unido. Así pues, se caracteriza por su gran actividad industrial, su historia y su patrimonio. Además, ha sido la ciudad más famosa en cuanto a fábricas de automóviles, pasando de tener más de cien fábricas en el siglo XX a tan solo dos en estos días. Actualmente cuenta con el Museo de Transporte donde se expone la evolución automovilística, así como algunos vehículos especiales que definen los momentos más importantes de la historia moderna. Destaca también su Universidad por poseer una de las bibliotecas universitarias más innovadoras del país, junto con sus renombrados cursos en ingeniería y diseño de automóviles, y su amplísima diversidad cultural.

Concretamente, el centro público que se va a analizar se encuentra en la región geográfica de Hanford Close, una de las zonas más marginales, desfavorecidas y con mayor diversidad cultural de Coventry. Por lo que su alumnado es mayoritariamente extranjero, procedente de familias desestructuradas, y necesitado de medidas de compensación educativa. Sin embargo, por poseer estas particularidades es uno de los centros más financiados de Coventry, ofertando todo tipo de recursos humanos y materiales para cubrir cualquier tipo de necesidad o carencia que los niños puedan tener incluso en sus propias casas.

El barrio donde está situado el colegio se encuentra a las afueras de Coventry, por lo que está alejado del centro, es decir, de la zona comercial, de la actividad laboral y del área de servicios. En los alrededores más próximos se encuentra un centro de salud, un centro educativo, una Universidad y dos amplias zonas verdes (Red House Park y Webster's Park). Está comunicado con el resto de la ciudad mediante líneas de autobuses.

4.3. MÉTODO DIDÁCTICO

Para llevar a cabo la comparación de ambos centros, se ha utilizado una lista de control o *checklist* de “Indicadores *CLIL*” con 42 ítems, donde se evalúa la frecuencia (“siempre”, “a menudo”, “a veces”, “ocasionalmente” y “nunca”) en que las situaciones educativas que ocurren en el aula, siguen o cumplen los principios básicos de *CLIL*, así como otros aspectos que se consideran de vital importancia, adaptada de Dale y Tanner (2012).

Así pues, se realiza un análisis detallado de cómo se activan los conocimientos previos de los alumnos, de la forma de guiar y apoyar el proceso de aprendizaje de los mismos, de las 4Cs (comunicación, cognición, cultura y contenido), de las habilidades para la producción oral y escrita, de la evaluación y el feedback. Teniendo en cuenta siempre el papel imprescindible que juega el aprendizaje autónomo y cooperativo en todos estos aspectos.

Se señala la frecuencia de cada descriptor mediante un sencillo código de color para cada colegio:

- ✓ Colegio de Coventry (C)
- ✓ Colegio de Salamanca (S)

De este modo, se pueden observar a continuación de manera muy visual las diferencias y similitudes entre un centro educativo y otro, al igual que en el posterior análisis que se realizará sobre esos datos visibles. Una vez extraídas las evidencias y aspectos más destacables del estudio, se han elaborado unas tablas en las que se muestran de manera más exhaustiva los resultados. Además, se ejemplifican los ítems, en color en la lista de comprobación, más destacados y que más diferencia muestran, planteando las adaptaciones que se crean pertinentes para mejorar la práctica educativa en las secciones bilingües.

4.4. RESULTADOS

A continuación, se muestra el *checklist* con los resultados obtenidos tras el estudio.

Tabla 2. “Lista de control de indicadores *CLIL* de la actuación docente”

DESCRITORES	Siempre		A menudo		A veces		Ocasionalmente		Nunca	
	C*	S*	C	S	C	S	C	S	C	S
ACTIVACIÓN DE CONOCIMIENTOS PREVIOS										
1. Al empezar la clase o el tema, descubre lo que los estudiantes saben sobre el tema.	✓			✓						
2. Al comienzo de la clase o del tema, descubre qué lenguaje relacionado con el tema conocen los estudiantes.			✓			✓				

3. Utiliza apoyo visual (fotos, video, dibujos, etc.) para introducir un nuevo tema.	✓							✓		
4. Usa actividades prácticas (experimentos, objetos, etc.) para introducir nuevos temas.					✓			✓		
5. Utiliza gráficos o diagramas (mapas mentales, tablas, diagrama de flujos, etc.) que los alumnos completan para que el profesor sepa lo que los alumnos saben sobre el tema.							✓			✓
6. Pide a los estudiantes que hablen entre sí para verbalizar sus conocimientos previos.	✓							✓		
ANDAMIAJE (<i>scaffolding</i>)										
7. Provee diferentes tipos de input lingüístico y multimodal - textos, imágenes, objetos reales, videos, modelos- para ayudar a sus alumnos a asimilar conceptos temáticos.	✓							✓		
8. Formula distintos tipos de preguntas, algunas relacionadas con <i>LOTS</i> (habilidades de pensamiento de orden menor) y otras con <i>HOTS</i> (habilidades de pensamiento de orden mayor) para ayudar a sus alumnos a entender y procesar activamente la información.			✓					✓		
9. Anima a sus estudiantes a interactuar en sus clases y hace uso del trabajo en parejas y en grupo.	✓							✓		
10. Usa gráficos, glosarios, bancos de palabras, objetos reales y otras técnicas de apoyo (romper la tarea en partes más pequeñas, mostrar un modelo, etc.) para ayudar a los alumnos a entender la nueva información.	✓							✓		
11. Usa un gran número de estrategias o actividades para ayudar a los estudiantes a mejorar sus habilidades de comprensión oral y escrita.	✓							✓		
12. Los alumnos reciben <i>feedback</i> constructivo de su trabajo.	✓							✓		
LENGUAJE										
13. Utiliza una variedad de actividades para ayudar a los alumnos a reciclar vocabulario					✓			✓		

relacionado con su tema.											
14. Ayuda a los estudiantes a darse cuenta de cómo se usa el lenguaje (trabajan juntos la gramática y el vocabulario clave).				✓	✓						
15. Ayuda a encontrar las diferencias y similitudes entre el inglés y su lengua materna.								✓			
16. Los alumnos usan activamente su bagaje de vocabulario.	✓			✓							
17. Ayuda a los alumnos a identificar, aprender y utilizar la terminología específica de la materia.	✓	✓									
18. Buscan y analizan maneras de aprender las palabras.					✓	✓					
PRODUCCIÓN ORAL											
19. Los alumnos responden frecuentemente en inglés durante las clases.	✓			✓							
20. Usa modelos de estructuras o gráficos para ayudar a los niños a producir oralmente un resultado.	✓					✓					
21. Utiliza un gran repertorio de actividades para practicar la producción oral (presentaciones en PowerPoint, <i>role-play</i> , argumentar a favor y en contra, actividades de puesta en común).	✓							✓			
22. Crea actividades de habla con lagunas de información para que los alumnos necesiten comunicarse.					✓			✓			
PRODUCCIÓN ESCRITA											
23. Los alumnos escriben distintos tipos de textos en torno a la materia en inglés.	✓					✓					
24. Utiliza modelos de escritura o gráficos para ayudar a los alumnos a organizar sus escritos.	✓	✓									
25. Ayuda a los alumnos distinguiendo los tipos de pasos para la producción de un texto (lluvia de ideas, organización de las mismas, boceto, revisión).	✓					✓					
26. Los alumnos cuando escriben, saben la utilidad y el objetivo, a quién va dirigido y	✓			✓							

el tipo de texto que van a escribir.										
COGNICIÓN										
27. Desarrolla en los alumnos habilidades de pensamiento de orden menor (recordar, definir, identificar, ordenar, clasificar, etc.)	✓	✓								
28. Desarrolla en los alumnos habilidades de pensamiento de orden mayor (predecir, razonar, sintetizar, evaluar, etc.)	✓	✓								
29. Realiza tareas con desafíos progresivos (empezando por las habilidades concretas de pensamiento hasta las más abstractas).			✓			✓				
30. Los alumnos tienen tiempo para pensar y procesar los nuevos conceptos y el lenguaje antes de contestar a las preguntas.	✓					✓				
31. Tiene en cuenta las demandas cognitivas de los estudiantes para elaborar una tarea.	✓			✓						
32. Desarrolla las habilidades de los alumnos mediante preguntas efectivas (de pensamiento concreto, de razonar, de creatividad, de abstracción y de evaluación).	✓			✓						
CULTURA										
33. Desarrolla en los alumnos actitudes positivas, responsabilidad y preocupación del mundo en el que vivimos.	✓	✓								
34. Contribuye a formar buenos ciudadanos.	✓	✓								
35. Los alumnos entienden su cultura y respetan las demás.	✓			✓						
36. Enseña a valorar la importancia de los distintos idiomas		✓							✓	
EVALUACIÓN, REVISIÓN Y FEEDBACK										
37. Usa distintas maneras para evaluar a los alumnos tanto en el contenido como en el lenguaje (feedback formativo y sumativo)		✓			✓					
38. Hay retroalimentación entre los alumnos en tareas escritas y habladas.	✓			✓						

39. Los alumnos realizan autoevaluaciones para valorar su propio progreso.					✓					✓
40. Comenta a los alumnos las observaciones que ha hecho sobre su uso del lenguaje.	✓					✓				
41. Los alumnos realizan un <i>portfolio</i> que muestra el conocimiento, las habilidades y el desarrollo cognitivo conseguido.	✓									✓
42. Proporciona a los alumnos criterios claros de evaluación cuando los estudiantes hacen presentaciones orales o escritas.	✓	✓								

Nota. Adaptado de “*CLIL Activities*”, 2012: Dale, L. y Tanner, R. © Cambridge University Press.

Los resultados obtenidos en el *checklist* anterior muestran que las mayores coincidencias metodológicas ocurren en aspectos como la producción escrita, el lenguaje, el desarrollo de las habilidades cognitivas y el tratamiento de la cultura. Por el contrario, se encuentra mayor disparidad en puntos muy importantes como la activación de conocimientos previos, el andamiaje, la producción oral, los métodos de evaluación y las agrupaciones en el aula, donde el centro educativo de Coventry muestra actitudes mucho más afines a la metodología *CLIL* que el centro de Salamanca.

Por una parte, para asegurar la construcción de aprendizajes significativos es necesario que se lleve a cabo una “activación de conocimientos previos” en los estudiantes, antes de introducir un nuevo tema con el objetivo de que creen sus ideas e interpretaciones a partir de las concepciones propias. Es decir, es imprescindible que el maestro conozca lo que el alumno sabe, ya que su conocimiento previo sobre el tema va a ser clave en la forma en la que adquiera la nueva información e influirá en sus nuevas situaciones de aprendizaje. Y así, la intervención educativa se puede adaptar a las características y necesidades del aula. De esta manera, en la tabla se observa que el colegio de Coventry trabaja para conocer lo que los alumnos saben sobre el tema antes de comenzar a tratarlo. Para ello, utiliza numerosas técnicas, la mayoría de apoyo visual, actividades prácticas y la conversación entre los alumnos para averiguar lo que los alumnos conocen. En cambio, en el colegio de Salamanca escasas veces se utilizan

técnicas como las nombradas anteriormente, aunque sí hay preocupación por la activación de los conocimientos previos, en menor medida.

Por otra parte, “el andamiaje”, como ya se mencionó, es un elemento crucial de esta metodología pues trata de ayudar a los alumnos a resolver con éxito los retos o situaciones de aprendizaje que ocurren en el aula. Se parte de los conocimientos previos de los mismos, de sus habilidades, actitudes, intereses y experiencias, para producir o utilizar recursos y materiales que respondan a los diferentes estilos de aprendizaje, que fomenten el pensamiento crítico y creativo y que creen situaciones que supongan desafíos progresivos para los alumnos donde, a su vez, los estudiantes vayan adquiriendo un mayor grado de autonomía. Así pues, la plantilla muestra que, en las situaciones educativas referentes al andamiaje, el colegio británico cumple “siempre” con todas ellas, salvo en la formulación de preguntas adecuadas al nivel cognitivo, que se realiza “a menudo”. En cambio, el de Salamanca solo “a veces”, provee diferentes tipos de entrada, recursos y materiales, trabaja activamente el desarrollo de las habilidades de pensamiento y ofrece un *feedback* constructivo a los alumnos. Del mismo modo, “ocasionalmente” trabaja en parejas o en grupo y utiliza gran variedad de estrategias o actividades para desarrollar habilidades de lectura y escucha.

Asimismo, es muy importante ayudar y estimular a los alumnos a “identificar y aprender la terminología específica de la materia”, para que luego sean capaces de utilizarla de forma autónoma, de la misma manera que la han observado y adquirido. Así, podrán construir su propio bagaje de vocabulario y hacer uso de él de la manera más natural posible. En este apartado, se observa que ambos centros siempre ayudan a los alumnos a identificar el vocabulario específico del tema y que, con una menor frecuencia, ayudan a buscar formas de aprender ese léxico o estimular a los discentes para que recuerden vocabulario relacionado con la materia. Además, muestra una de las dos únicas veces en la que el centro de Salamanca supera al de Coventry en frecuencia, y esta ocurre en el ítem relativo a la importancia que se concede a la manera en que se utiliza el lenguaje (gramática, léxico clave y compatible). Por último, los alumnos del centro inglés usan activamente su bagaje lingüístico a través de las tareas cooperativas, lo que en el caso de los estudiantes españoles ocurre con menor asiduidad.

En cuanto a las “habilidades de producción”, cabe destacar que los centros tienen valores más próximos en la producción escrita que en la oral. Y que el centro británico, en ambas habilidades, sigue la metodología *CLIL* en todos los aspectos analizados. Por el contrario, el centro español se acerca menos a la metodología *CLIL* en la producción oral que en la escrita, si bien la adquisición de un segundo idioma, al igual que sucede con el primero, ocurre en primer lugar de manera oral y luego escrita. De este modo se conseguiría que los alumnos hiciesen un uso natural de la lengua. Esta carencia del centro español se ve reflejada en la escasa frecuencia de dinámicas de trabajo en grupo o en parejas y de actividades prácticas orales, necesarias para que los alumnos practiquen con el lenguaje. En cambio, sí existe andamiaje, por ejemplo, ofreciendo modelos de estructuras para ayudar a los niños a producir oralmente un resultado, si bien son muy pocas las oportunidades que se brindan para su práctica. Otro aspecto positivo es que las interacciones en el aula, ya sea entre los alumnos o entre el maestro y ellos, se realizan en inglés. Respecto a la producción escrita, como se ha dicho anteriormente, ambos centros trabajan de forma constante la escritura en inglés, guiándose por modelos de estructuras, gráficos o textos, que son dados por el maestro como forma de apoyo. Sin embargo, en el caso del colegio de Salamanca, la producción de distintos tipos de textos no es habitual, al igual que la ayuda por parte del docente para distinguir los distintos pasos dentro de una producción. Además, no siempre los alumnos saben el fin o el destinatario de lo que producen, lo que puede provocar dificultades en el proceso de elaboración, y, en consecuencia, los resultados pueden no ser los esperados.

De igual forma, el desarrollo de las “habilidades de pensamiento” juega un papel muy importante en la formación del alumnado. En este caso, el centro de Coventry cumple con los requisitos de la metodología *CLIL*, es decir, promueve el desarrollo de las habilidades de pensamiento de manera progresiva (de orden menor a mayor) en los alumnos. Así pues, realiza tareas de desafíos progresivos, teniendo en cuenta las demandas cognitivas de los mismos, esta vez desde *BICS (Basic Interpersonal Communicative Skills)* hacia *CALP (Cognitive Academic Language Proficiency)*. Se trata de dotar a los estudiantes de habilidades cada vez más complejas y proporcionarles el apoyo necesario para su desarrollo óptimo. En el caso del centro de España, éste desarrolla las habilidades de pensamiento de orden menor y mayor, pero apenas realiza tareas donde se observe una progresión planificada de la dificultad de las tareas.

Además, no se tiene tan en cuenta, como en el caso del centro anterior, la diversidad de los estudiantes a la hora de diseñar una tarea, por lo que todos realizan la misma. Igualmente, y a diferencia del centro británico, los alumnos presentan muy poco tiempo para pensar y procesar la nueva información.

Por su parte, en lo que atañe a la “cultura”, este es uno de los puntos en los que se encuentran más próximos los colegios. Ambos presentan alumnado con gran diversidad cultural, por lo que a la vez que valoran la cultura local, respetan las otras, aunque esto sucede de una manera más natural en el caso del centro de Coventry. Del mismo modo, uno y otro desarrollan actitudes positivas, de responsabilidad y contribuyen a la formación de valores de ciudadanía. Sin embargo, volvemos a encontrarnos con una situación en la que es el centro salmantino el que se encuentra por delante del británico por cuanto este último apenas otorga importancia al aprendizaje de otros idiomas. Posiblemente ello se deba a que el inglés es el idioma principal del discurso internacional y una de las lenguas oficiales de la Unión Europea por lo que no consideran necesario el aprendizaje de otras y sí, a fin de favorecer la integración de los niños escolares, se otorga prioridad al aprendizaje del inglés para garantizar los fundamentos de una escolarización en ese idioma. Otros colegios, sin embargo, son sensibles a la diversidad lingüística y fomentan tanto el aprendizaje de la lengua inglesa como la preservación y el aprecio por las lenguas de orígenes de los niños y de sus tutores.

Por último, ambos centros utilizan distintas técnicas de “evaluación”, pero en el caso del centro de Salamanca tiene más valor la evaluación sumativa que en el de Coventry, ya que, en este último, pocas veces se realizan tipos de evaluación de este modelo. En cambio, la evaluación formativa es utilizada de manera continua por los dos, comentando a los alumnos, además, las observaciones sobre su proceso de aprendizaje, aunque el centro español lo realiza con menos frecuencia. Una de las formas con las que cuenta el centro inglés para evaluar formativamente es mediante la elaboración de un *portfolio* por parte de los estudiantes, en el que se muestra el conocimiento y las habilidades conseguidas. Asimismo, se dan situaciones comunicativas en las que los alumnos se evalúan entre ellos, de la misma manera que realizan autoevaluaciones para valorar su propio progreso. La evaluación entre alumnos se da en ambos centros, pero en el español en menor medida. En cambio, la autoevaluación solo existe en el centro inglés. En todo momento, los alumnos son

concedores de los criterios con los que se les evalúa. Por lo tanto, la evaluación es un proceso sumamente importante ya que sirve para comprobar si se han alcanzado los objetivos planteados en un principio, es decir, muestra si se han realizado y alcanzado con éxito los resultados esperados. Y en el caso de no ser así, ofrece un diagnóstico para reflexionar y analizar las causas de esos resultados a fin de realizar una propuesta de mejora para el futuro.

4.5. ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

De los 42 ítems que aparecen en la lista de comprobación, se han seleccionado aquellos que resultan más relevantes o que muestran mayores diferencias para ejemplificarlos y analizarlos de manera más detallada. De esta manera, se considerarán algunas adaptaciones que supondrían una mejora de la práctica educativa de las secciones bilingües.

Antes de proceder a tal ejemplificación, es importante señalar que 31 de los 42 descriptores entrañan una respuesta cooperativa por parte de los alumnos, 27 suponen al menos un grado mínimo de autonomía y 26 son dinámicas o actuaciones que implican a la vez elementos de autonomía y de colaboración simultánea o de forma sucesiva por parte de los niños, y entre ellos y con los docentes o asistentes, para poder llevarse a término de manera efectiva.

En muchos casos, para ejemplificar los ítems, se muestran situaciones comunicativas entre alumnos y profesores, por lo que para identificar quien realiza la intervención se han utilizado dos símbolos:

- T (de *Teacher*): para la intervención del profesor.
- CH (de *Children*): para la intervención de los alumnos.

ACTIVACIÓN DE CONOCIMIENTOS PREVIOS

3. Utiliza apoyo visual (fotos, vídeo, dibujos, etc.) para introducir un nuevo tema.	
<u>COVENTRY</u>	<u>SALAMANCA</u>
<p>- T: “<i>Let’s play this interactive game together to know how well you are adding and subtracting. Let’s play speed operations</i>”.</p> <p>- T: “<i>We’re going to see a video of the marine life</i>”.</p>	<p>- T: “<i>Everybody looking at the map! Can you see different colours that represent the different communities of Spain?</i>”.</p>

4. Usa actividades prácticas (experimentos, objetos, etc.) para introducir nuevos temas.

<u>COVENTRY</u>	<u>SALAMANCA</u>
<p>- T: <i>"We're going to look for microorganism in the playground, with the aid of lenses and tweezers".</i></p> <p>- T: <i>"Spiders, you are going to go to an Easter hunt. You have to find cards, of problems about Easter eggs. They are hidden in the playground. Then, you have to resolve them and take note about the result".</i></p>	<p>- T: <i>"We are going to see the different density of liquids with an experiment. Look! It's oil. I'm going to pour this on the glass. Then, some water. What will happen?".</i></p>

Comentario:

El apoyo visual es un aspecto fundamental para conseguir que los alumnos comprendan, diluciden, observen la utilidad y conecten la información nueva que está siendo presentada con el conocimiento previo que tienen acerca de ese tema. De alguna manera, si existe apoyo visual, se podría prácticamente asegurar la correcta adquisición de esas ideas, dejando de lado cualquier tipo de dificultad en su comprensión.

Como se ha podido comprobar, el centro de Coventry siempre utiliza apoyo visual cuando introduce un nuevo tema; en cambio, el de Salamanca, solo lo hace ocasionalmente. Lo mismo ocurre con las actividades prácticas, que son realizadas con la misma frecuencia por el colegio salmantino, pero, por el contrario, el centro británico las usa con una frecuencia mucho menor respecto a la utilizada para el apoyo visual. Además, observando los diálogos se puede concluir que en el primer centro, son los alumnos los principales partícipes del aprendizaje, ya que son ellos quienes, cooperativamente, llevan a cabo las actividades (manipulan, preguntan, piensan, observan, comentan...), por lo que adquieren un alto grado de autonomía, a diferencia del centro salmantino, donde los alumnos se limitan a observar y a contestar preguntas.

6. Pide a los estudiantes que hablen entre sí para verbalizar sus conocimientos previos.

<u>COVENTRY</u>	<u>SALAMANCA</u>
<p>- T: <i>"Talk with your partner about which animals you can find in the different ecosystems".</i></p> <p>- T: <i>"Tell your partner what you think about the book we read yesterday" (cuando va a explicar qué es ofrecer una opinión).</i></p>	<p>- T: <i>"Ask your partner if he/she has seen these animals out of the water anytime".</i></p>

Comentario:

En el centro de Salamanca, ocasionalmente se dan situaciones interactivas entre los alumnos para que activen sus conocimientos previos. Ocurre todo lo contrario en el caso de Coventry, ya que la interacción de los alumnos es requisito imprescindible antes del comienzo de una explicación para la construcción de nuevos aprendizajes. Además, la interacción, como vimos, es una característica muy importante en la metodología *CLIL* pues ofrece oportunidades donde los alumnos pueden practicar el lenguaje de manera natural, así como ayudarse mutuamente, consiguiendo afianzar y entender los nuevos conocimientos. Asimismo, en el colegio británico, los estudiantes siempre trabajan de manera cooperativa, ya sea en parejas o grupos, por lo que están en continua interacción los unos con los otros.

Por lo tanto, es preciso que los maestros creen situaciones comunicativas significativas en el aula y hagan a los estudiantes partícipes de las mismas fomentando el tiempo de habla de los alumnos: *STT (Student Talking Time)* y disminuyendo, proporcionalmente, el del profesor *TTT (Teacher Talking Time)*.

ANDAMIAJE

7. Provee diferentes tipos de input lingüístico y multimodal- textos, imágenes, objetos reales, videos, modelos- para ayudar a sus alumnos a asimilar el contenido temático.	
<u>COVENTRY</u> El maestro enseña cómo realizar una película o una animación. Para ello, muestra a los alumnos como deben hacerlo con ayuda de la <i>Tablet</i> .	<u>SALAMANCA</u> La maestra realizó varios experimentos con vasos de plástico y distintos líquidos (aceite, agua, cola cao, sirope) y sólidos (azúcar y sal) para explicar los métodos de separación de las distintas mezclas.

Comentario:

En el centro de Coventry tratan de aplicar todos los contenidos a la vida real, es decir, pretenden que los alumnos entiendan y extrapolen la utilidad de un contenido a la vida cotidiana, y a poder ser, de manera cooperativa, para ayudarse mutuamente y conseguir un mejor resultado. Para ello, se sirven de objetos reales, vídeos, modelos, textos o imágenes que ayudan a los estudiantes a comprender el tema sin dificultades. En el caso del centro de Salamanca, no se utilizan con la misma frecuencia estos tipos de recursos, lo que puede provocar que el contenido resulte en ocasiones excesivamente abstracto y provoque obstáculos en la comprensión total del nuevo conocimiento. Aun

así, cuando se utilizan, solo los manipula el maestro, limitando las oportunidades de afianzamiento del contenido, así como de la extensión del aprendizaje.

12. Los alumnos reciben <i>feedback</i> constructivo de su trabajo.	
<u>COVENTRY</u>	<u>SALAMANCA</u>
<p>- T: “<i>L/O secure. You have understood the process.</i>” <i>Challenge: Can you give me the inverse of....?”.</i></p> <p>- T: “<i>Try again! You need to focus on the biggest number</i>”.</p>	<p>- T: “<i>Okay! That’s true. Oil has less density than water</i>”. “<i>Everybody check your answers. If it’s wrong, correct it</i>”.</p>

Comentario:

Como se puede observar en el ejemplo anterior, en el colegio británico, los alumnos, diariamente, en su *portfolio* reciben observaciones escritas por el profesor, sobre el trabajo realizado. Es decir, reciben un *feedback* individual, lo que les proporciona una atención personalizada, en la que se reconoce el esfuerzo de su trabajo, la corrección del mismo; si requiere mejora, se les añade un nuevo reto, cambiando el contexto, para ver si el contenido ha sido asimilado adecuadamente. Las valoraciones son positivas, y alentadoras para motivar a los estudiantes a continuar o mejorar el trabajo que están realizando. Por el contrario, el centro de Salamanca, ofrece una valoración colectiva, es decir, las correcciones se realizan para toda la clase. Solo, aproximadamente una vez al mes, la maestra recoge el cuaderno para evaluar el progreso del alumno y pone una nota final, pero sin comentario.

En el centro de Coventry es más fácil realizar una corrección diaria individualizada, debido a que cuentan en el aula con un *Teacher Assistant* (Asistente del profesor), y a veces incluso con más de uno, que ayuda al maestro en estos aspectos, por lo que el trabajo se reparte. Ocurre de igual modo cuando trabajan en grupo, los grupos están más guiados y ayudados debido a que cuentan con más personal. Además, el horario laboral es más amplio, es decir, en su horario cuentan con horas dedicadas exclusivamente a la planificación, elaboración de materiales y recursos y a la evaluación.

LENGUAJE

17. Ayuda a los alumnos a identificar, aprender y utilizar la terminología específica de la materia.	
<p style="text-align: center;"><u>COVENTRY</u></p> <p>En la PDI el profesor, junto con los alumnos, seleccionan las palabras claves del tema que, más tarde, aparecerán reunidas en un recuadro. Lo que servirá a los alumnos como apoyo para posteriores actividades. Pero, antes de la realización de dichas actividades, de manera conjunta, la clase con ayuda del profesor comprende y trabaja esos conceptos.</p>	<p style="text-align: center;"><u>SALAMANCA</u></p> <p>El maestro lee los contenidos del libro, se detiene, recapitula con sus palabras y realiza preguntas concretas a sus estudiantes para comprobar si se han entendido y han quedado claros los conceptos importantes. Además, pide a los alumnos que resalten con un rotulador las palabras clave, lo que ayudará a la mejor comprensión del texto, así como a facilitar la búsqueda de información específica. La terminología será reforzada a través de las actividades del libro.</p>

Comentario:

Es primordial que los estudiantes tengan claros los conceptos de la materia para que sean capaces de utilizarlos, contextualizarlos y de esta manera, conseguir comprender y asimilar los contenidos del tema. En ambos centros, el maestro ayuda a los alumnos a identificar las palabras centrales del tema mediante preguntas, expresiones, ejemplos, etc. Así pues, tras una puesta en común de la clase, se determinan los conceptos más importantes, que posteriormente serán trabajados de manera “personalizada”, en el caso del colegio de Coventry, y de manera colectiva y homogénea en el centro de Salamanca. Esto se debe a que el colegio salmantino trabaja a través de las actividades diseñadas por el libro, por lo que todos los alumnos realizaran las mismas actividades independientemente de sus necesidades o demandas educativas. Por el contrario, en el centro británico estos conceptos y contenidos son trabajados, atendiendo siempre a las características diferenciadas del alumnado, además son apoyados por una pareja o por un grupo, lo que posibilita que todos los estudiantes sean capaces de comprender y asimilar correctamente los contenidos esenciales del tema.

PRODUCCIÓN ORAL

19. Los alumnos responden frecuentemente en inglés durante las clases.	
<p style="text-align: center;"><u>COVENTRY</u></p> <p>- T: <i>“Choose the book you like more and explain why”.</i></p> <p>- CH: <i>“I prefer this one because it’s funnier and it has an unforgettable ending”.</i></p>	<p style="text-align: center;"><u>SALAMANCA</u></p> <p>- T: <i>“Who knows what a Pebble is?”.</i></p> <p>- CH: <i>“It’s a small rock”.</i></p> <p>- T: <i>“Then, afterwards what do you have to do?”.</i></p> <p>- CH: <i>“Añadir sal”.</i></p> <p>- T: <i>“Children! Remember you have to speak in English. Try again!”.</i></p>

	<ul style="list-style-type: none"> - CH: <i>"Put enough salt"</i>. - T: <i>"So, which are the conclusions?"</i>. - CH: <i>"The fresh water has lower density than the eggs"</i>. - CH: <i>"Can you repeat, please?"</i>. - CH: <i>"No, they said that before"</i>.
--	---

Comentario:

Una característica de la metodología *CLIL* es que ayuda a crear ambientes en los que el inglés fluya de la manera más natural posible en todas las situaciones comunicativas que tienen lugar en el aula. Es decir, que las interacciones que ocurran sean preferiblemente en inglés. En el primer centro, esto ocurre de manera natural y continuada puesto que es la lengua nativa. De igual modo ocurre con el centro de Salamanca, aunque en ocasiones la maestra tiene que recordar a los alumnos que deben intervenir en inglés. Por su parte, los profesores explican, preguntan y contestan en inglés constantemente. Solamente, y en caso necesario cuando haya algún contenido o palabra que no se entienda tras repetidos intentos, la maestra española lo aclara en su lengua materna. El vocabulario que utiliza el maestro de Coventry es más complejo ya que están trabajando con su primera lengua. Por el contrario, la maestra de Salamanca utiliza vocabulario, instrucciones, oraciones y estructuras sencillas y comunes para que no haya dificultad en la comprensión y los alumnos las tomen de modelo para sus interacciones diarias en el aula. En cuanto a los alumnos, los de Coventry realizan oraciones más largas y complejas, como es obvio por estar manejando la lengua nativa, aunque los de Salamanca también son capaces de construir oraciones gramaticalmente correctas, si bien más cortas y sencillas. Sus intervenciones suelen ser respuestas a preguntas que hace la profesora, o preguntas sobre dudas del contenido explicado.

Por lo tanto, para que los alumnos puedan experimentar con la lengua es imprescindible ofrecer situaciones en las que la comunicación con sus compañeros o con el profesor sea necesaria.

21. Utiliza un gran repertorio de actividades para practicar la producción oral (presentaciones en PowerPoint, *role-play*, argumentar a favor y en contra, actividades de puesta en común).

<u>COVENTRY</u>	<u>SALAMANCA</u>
<p>-Investigación grupal: a cada grupo le corresponde un ecosistema y debe investigar, realizar un mural, y exponerlo al resto de sus compañeros (utilizan roles diferenciados, pero a la vez trabajan en equipo).</p> <p>-En parejas, hacen un <i>role-play</i> con marionetas para aprender y expresar nuevas palabras referidas a sentimientos.</p>	<p>Juego similar al parchís para repasar el contenido de la unidad. Están divididos en grupos y tienen que ponerse de acuerdo para contestar la respuesta.</p> <ul style="list-style-type: none"> - T: “<i>Discuss with your group</i>”. - T: “<i>Talk to each other to reach a conclusion</i>”. - T: “<i>Throw the dice. It’s your turn</i>”.

Comentario:

La utilización de actividades para practicar la producción oral es un aspecto muy relevante e importante en la metodología *CLIL* ya que son situaciones educativas en las que el estudiante tiene oportunidad de practicar el idioma a la vez que el contenido curricular que está trabajando. Asimismo, a través de estas actividades, se están asimilando y reforzando los conocimientos, ya que antes de la exposición oral, ha habido un trabajo previo de búsqueda, selección y comprensión.

En el colegio de Coventry se pudo observar que diariamente, para asimilar los nuevos contenidos, se trabaja mediante un tipo de actividades que implican la intervención constante de los alumnos y, por lo tanto, el desarrollo de sus habilidades de producción oral. No ocurre lo mismo con el centro de Salamanca, en el que apenas se observan dichas tareas, pues es la maestra la encargada de construir el aprendizaje de los alumnos. Sin embargo, la manera que los niños tienen de aprender y afianzar tanto los contenidos como la lengua es experimentando con ellos. De esta forma los niños aumentarían su confianza, autonomía y autoestima, permitiendo que las intervenciones sean más naturales y fluidas.

Además, dichas actividades requieren la implicación simultánea de varios estudiantes, es decir, del trabajo cooperativo (investigación grupal o actividades de grupos formales e informales de aprendizaje), ya sea en parejas o grupos lo que permite desarrollar habilidades cognitivas y sociales, y fomentar el pensamiento crítico y creativo.

PRODUCCIÓN ESCRITA

24. Utiliza modelos de escritura o gráficos para ayudar a los alumnos a organizar sus escritos.

<u>COVENTRY</u>	<u>SALAMANCA</u>
<p>Ofrece los siguientes modelos para que los alumnos realicen un relato de su visita al centro de Coventry:</p> <p>-Adjectives: <i>inspiring, exciting...etc.</i></p> <p>-Expressions: <i>what a beautiful...!</i></p> <p>-Connectors: <i>firstly, secondly, then, after, when, however, although...</i></p>	<p>Escribe en la pizarra un guion que deben seguir y realiza un ejemplo con las intervenciones de los alumnos.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1.Question. 2.You need. 3.Instructions (<i>Firstly, secondly, then/afterwards, finally</i>). 4.Conclusion. 5.Picture.

Comentario:

Ambos centros utilizan, con la misma frecuencia, modelos de escritura para ayudar a sus estudiantes a organizar y entender sus producciones. En el primer caso, siempre se presenta a través de la PDI (Pizarra Digital Interactiva), lo que permite nuevas posibilidades de mostrar la información a los niños (cambio de colores, gráficos, dibujos, textos, modelos) y que ayuda de manera más significativa, puesto que el impacto visual es mucho mayor que en el caso del colegio de Salamanca, donde también ofrecen modelos de estructura, pero a través de la pizarra tradicional. Otro punto positivo que comparten los colegios es que además de mostrar la estructura y organización que deben seguir en sus escritos los alumnos, los maestros realizan un ejemplo con ideas aportadas por los estudiantes, así estos verán con más claridad lo que se les está pidiendo realizar.

25. Ayuda a los alumnos distinguiendo los tipos de pasos para la producción de un texto (lluvia de ideas, organización de las mismas, boceto, revisión).

<u>COVENTRY</u>	<u>SALAMANCA</u>
<p>- T: <i>"Let's start. What was the first thing you do in Coventry's trip? Lisa?"</i></p> <p>- CH: <i>"We saw the Lady Godiva's statue".</i></p> <p>- T: <i>"That's true. But, you have to start before it. Anyone else?"</i></p> <p>- CH: <i>"Me"</i></p> <p>- T: <i>"Yes, Mandy"</i></p> <p>- CH: <i>"We went to the city centre on Monday".</i></p> <p>- T: <i>"Can anyone improve this sentence?"</i></p> <p>- CH: <i>"Last Monday, we had a very hard walk to the city centre".</i></p> <p>- T: <i>"That's perfect. Now, write it in your book".</i></p>	<p>- T: <i>"Okay children, before writing something, you have to think about the things you want to introduce, and which is the best way to say it. Then, you have to organize and write them. Later, when you have your report, you have to reread and improve it if it's possible".</i></p>

Comentario:

Aunque ambos centros ofrecen modelos, para que los alumnos visualicen la estructura que deben tener los textos, no siguen la misma metodología a la hora de trabajar los distintos pasos que requiere una producción. Es el colegio británico el que más se acerca a la metodología *CLIL*, esto es, ayuda y explica a los alumnos los diferentes puntos que hay que llevar a cabo para la escritura de un texto. Normalmente, trabajan cooperativamente, en grupo, pero cada uno es responsable de escribir el texto individualmente, en cambio, el texto será el mismo para todos, ya que van a trabajar cooperativamente para conseguir un producto común. Para ello, proponen ideas en común, eligen las mejores, las reformulan y estructuran. Después, las escriben a la vez, y una vez finalizado, lo leen y la mejoran. El profesor es el guía de este proceso. Sin embargo, en ocasiones, los alumnos calificados como “*more able*” realizan las producciones escritas individualmente.

En el colegio español, la maestra enumera los pasos que han de cumplir para la realización del escrito, ejemplificándolo ocasionalmente. Los alumnos trabajan independientemente por lo que el resultado es individual y diferente.

HABILIDADES COGNITIVAS

29. Realiza tareas con desafíos progresivos (empezando por las habilidades concretas hasta las más abstractas).

<u>COVENTRY</u>	<u>SALAMANCA</u>
<ul style="list-style-type: none">- T: “<i>We’re going to classify the different types of animals in the proper ecosystem</i>”.- T: “<i>Why do you think that animal has to live in the ocean? Can you imagine another animal that lives there?</i>”	<ul style="list-style-type: none">- T: “<i>Explain what is the meaning of density</i>”.- T: “<i>Explain why the oil is up the water</i>”.- T: “<i>Can you predict what will happen if you add more water in the solution?</i>”

Comentario:

Los dos colegios trabajan para desarrollar habilidades de pensamiento tanto de orden menor (recordar, definir, ordenar, clasificar, etc.) como mayor (razonar, predecir, evaluar...etc.) en los estudiantes. Sin embargo, en el caso del centro de Coventry se realizan tareas de desafíos progresivos del mismo tema, es decir, se empiezan a abordar los contenidos en un nivel en el que solo se requieren habilidades de pensamiento de orden menor y, sucesivamente, se va aumentando el nivel de complejidad, esto es, tareas que implican una mayor implicación de las habilidades de pensamiento de orden mayor. En el colegio de Salamanca se trabajan las habilidades de pensamiento menor y

mayor de forma parcelada, es decir, no siguen una línea progresiva de dificultad respecto a un tema, sino que ejercitan las habilidades con temas distintos. Esto no contribuye al pleno desarrollo de las habilidades cognitivas, lo que puede provocar que los contenidos no se asimilen correctamente, pues los niños son capaces de realizar tareas concretas, pero no siempre otras de naturaleza más abstracta.

30. Los alumnos tienen tiempo para pensar y procesar los nuevos conceptos y el lenguaje antes de contestar a las preguntas.

Comentario:

En cuanto al tiempo del que disponen los alumnos para pensar y procesar los nuevos conceptos y el lenguaje, cabe destacar que es el centro salmantino el que menos tiempo brinda a los alumnos ya que las preguntas las realiza a la clase en conjunto, pero solo tiene oportunidad de responder el primero que levanta la mano, por lo que se limita la participación, además de anular el proceso de reflexión y pensamiento del resto de niños. No ocurre lo mismo en el colegio de Coventry, en el que los desafíos se plantean también a toda la clase, pero todos los alumnos tienen tiempo para contestar. Los estudiantes piensan y escriben su respuesta en una pizarra individual, y una vez que la mayoría de la clase ha contestado, alzan las pizarras para mostrar su respuesta al profesor.

31. Tiene en cuenta las demandas cognitivas de los estudiantes para elaborar una tarea.

<u>COVENTRY</u>	<u>SALAMANCA</u>
<div style="display: flex; justify-content: space-between;"> <div style="width: 45%;"> <ul style="list-style-type: none"> -Caterpillar -Butterflies -Bees -Spiders -Ladybirds </div> <div style="width: 45%; text-align: center;"> <p><i>Lees able</i></p>  <p><i>More able</i></p> </div> </div>	

Comentario:

En el colegio de Coventry, los alumnos están agrupados en grupos de bases cooperativos. Los grupos se organizan teniendo en cuenta las capacidades y habilidades (*lees able* y *more able*) de los niños, es decir, se agrupa en el mismo grupo a estudiantes que contengan características semejantes. Así pues, el contenido que se explica es el mismo para todos, pero las tareas se adaptan teniendo en cuenta las características

cognitivas de los grupos. Por lo que ningún grupo trabaja de la misma forma el contenido, esto es, siempre se tienen en cuenta las necesidades y demandas cognitivas de dichos grupos para elaborar una actividad. Sin embargo, los alumnos permanecen siempre en los mismos grupos lo que significa que aunque un niño mejore y su aprendizaje evolucione, este va a estar siempre “etiquetado” por el grupo en el que se encuentre, es decir, se considera que tiene las mismas características que el resto de su grupo, por lo que de esta manera puede existir una limitación en el desarrollo de sus habilidades cognitivas.

Así bien, esta distribución sería beneficiosa si hubiera una rotación entre los alumnos que atendiera a las mejoras y progresos individuales de los alumnos para una nueva agrupación, ya que la agrupación en grupos de bases cooperativos permite a los estudiantes desarrollar habilidades sociales, ayudarse, aprender de los otros, así como aumentar la confianza y la autoestima, es decir, mejora la calidad y cantidad de aprendizaje. Por su parte, el centro salmantino no presenta una organización del aula que favorezca a las relaciones entre los alumnos, pues se encuentran distribuidos de manera individual.

CULTURA

33. Desarrolla en los alumnos actitudes positivas, de responsabilidad y preocupación del mundo en el que vivimos.	
<u>COVENTRY</u>	<u>SALAMANCA</u>
<ul style="list-style-type: none"> - T: <i>“Look children! Do you think this river is polluted?”</i>. - CH: <i>“Yes, it’s too dirty”</i>. - CH: <i>“And it has a lot of trash”</i>. - T: <i>“And, do you think this is good or bad for the river?”</i>. - CH: <i>“It’s too bad”</i>. - T: <i>“Why do you think so?”</i>. - CH: <i>“Because many animals and plants die”</i>. - T: <i>“So, what should we do as humans to avoid this kind of problem?”</i>. - CH: <i>“For instance, we should recycle”</i>. - T: <i>“Okay! So now, in groups you have to make a poster with images that show the things we have to do or not in order to avoid these problems”</i>. 	<ul style="list-style-type: none"> - T: <i>“So, looking at these images, do you think the global warming is contributing to improve our lives?”</i>. - CH: <i>“No, it is damaging our world”</i>. - T: <i>“That’s true. Now think about what we can do to prevent this and make a list”</i>.

Comentario:

Actualmente, existe una gran preocupación por el cambio climático ya que está afectando negativamente a nuestro planeta, causando numerosos y graves problemas en los seres vivos. Por ello, es importante concienciar a los seres humanos, desde

pequeños, a valorar, respetar y cuidar el mundo en el que vivimos, y hacerles entender que nosotros, como individuos con capacidad de pensar, somos los únicos capaces de poder evitar este tipo de problemas.

En este aspecto, ambos centros están muy concienciados y preocupados, por lo que transmiten a los estudiantes esas actitudes y valores de respeto, responsabilidad, cuidado y preocupación por el mundo en el que viven. Hacen a los alumnos pensar y reflexionar sobre las causas y las consecuencias que una mala gestión de los recursos que disponemos puede causar. Además, les invitan a meditar sobre las maneras de poder solucionar y evitar estos problemas, contribuyendo, de esta manera, a la formación de valores de responsabilidad ciudadana y ecológica. El tipo de actividades o tareas que efectúan para tratar este aspecto se realizan principalmente en grupos o parejas en mayor medida en el caso del colegio británico que en el español.

36. Enseña a valorar la importancia de los distintos idiomas.

Comentario:

En la actualidad, de manera general, la adquisición de nuevos idiomas es algo muy valorado y a la vez muy importante. Sin embargo, en el colegio de Coventry no se observó ninguna actitud positiva frente a ello. Los alumnos solo reciben clase de español a partir de tercero de Primaria, y las clases apenas se aproximan a una hora de duración semanal. Como se ha dicho anteriormente, posiblemente esto se deba a que el inglés es el idioma internacional por lo que no consideran necesario el aprendizaje de otros.

Por el contrario, en el colegio de España se incide constantemente en la necesidad del aprendizaje de nuevos idiomas, ya no solo del inglés, sino de otros, como en el caso de este centro, en el que se imparte francés, aunque el inglés es el idioma predominante, y que dependiendo del curso, es estudiado en mayor o menor medida, pero como mínimo, en los cursos de la Etapa Infantil se estudia dos horas semanales. Del mismo modo, se puede observar como los maestros animan a los alumnos a aprender idiomas, explicándoles las ventajas que esto tiene.

EVALUACIÓN

38. Hay retroalimentación entre los alumnos en tareas escritas y habladas.

<u>COVENTRY</u>	<u>SALAMANCA</u>
<ul style="list-style-type: none"> - CH: <i>"My result is not the same as yours"</i>. - CH: <i>"Why? I think my answer is the correct one"</i>. - CH: <i>"No, look! you haven't taken into account the biggest number"</i>. - CH: <i>"Oh, my goodness! It's true. Thank you!"</i> . 	<ul style="list-style-type: none"> - CH: "Estela, has escrito mal cocodrilo. No es `cocodrile`, sino `crocodile`". - CH: "¿Cómo lo sabes?" - CH: "Fíjate en el libro, en la página 32".

Comentario:

En ambos centros se pudo observar retroalimentación entre los alumnos, aunque en el centro de Coventry era constantemente ya que trabajan siempre juntos, ya sea en grupos de bases, o en grupos formales o informales de aprendizaje cooperativo, lo que permite que los alumnos hablen, se ayuden, compartan, debatan sobre los contenidos y aprendan los unos de los otros. Todo esto mejora el rendimiento y dedicación del alumno, además de trabajar el desarrollo de sus habilidades cognitivas. En el caso del centro salmantino la interacción entre los alumnos ocurre, pero con menor frecuencia debido a que no tienen oportunidades de relacionarse.

39. Los alumnos realizan autoevaluaciones para valorar su propio progreso.

<u>COVENTRY</u>	<u>SALAMANCA</u>
<p>El profesor les entrega una ficha individual:</p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>I have learnt</i> _____ - <i>The most difficult thing was</i> _____ - <i>The easiest thing was</i> _____ - <i>What I like most was</i> _____ - <i>The most interesting thing was</i> _____ - <i>I should improve</i> _____ - <i>My effort was</i> _____ (1-10) 	

Comentario:

Es importante conocer lo que los alumnos piensan o sienten cuando se ha realizado un trabajo, para así valorar y poder realizar cambios sustanciales que mejoren la práctica educativa. Como se muestra en los ejemplos anteriores, solo es en el centro británico en el que los alumnos realizan autoevaluaciones al final de cada tema. De esta manera, son conscientes de su propio progreso, reflexionando sobre el proceso de aprendizaje. Esto sirve también al maestro para conocer a sus estudiantes, así como para mejorar la acción educativa teniendo en cuenta la opinión de sus alumnos. Por ejemplo, puede observar lo que les ha resultado más complejo y así encontrar nuevos métodos para su desarrollo.

En el centro salmantino nunca se realizan este tipo de autoevaluaciones, en las que los alumnos podrían expresar sus logros, así como pensamientos y opiniones, sintiéndose parte de la toma de decisiones que tienen lugar en el aula, lo que, a su vez, aumentaría su grado de implicación y autoestima.

40. Comenta a los alumnos las observaciones que ha hecho sobre su uso del lenguaje.	
<u>COVENTRY</u>	<u>SALAMANCA</u>
<p>- T: <i>“Marvin, that’s right, but it will be better if you use an uncommon adjective to embellish the text”.</i></p> <p>- T: <i>“Lucas, pay attention! You should use the third person”.</i></p>	<p>- T: <i>“So, now, what do I have to do?”.</i></p> <p>- CH: <i>“Remove it!”.</i></p> <p>- T: <i>“It isn’t `remove`. It’s `stir`. `Remove` is a false friend”.</i></p> <p>- T: <i>“Your report is fantastic! But, remember that adjectives always go before nouns”.</i></p>

Comentario:

Las correcciones que los profesores realizan sobre el lenguaje de los alumnos son muy importantes y significativas ya que son una manera de mejorar y aprender. En el centro de Salamanca, este tipo de correcciones se realizan de manera general, es decir, en el transcurso de una clase delante de todo el grupo. Esto es algo bueno ya que todos pueden aprender de esos pequeños fallos. Sin embargo, estas correcciones no ocurren con mucha periodicidad de manera individual debido a que los estudiantes no reciben mucha atención personal. No es el caso del centro de Coventry, en el que las correcciones ocurren tanto de forma grupal como individual, siendo la atención personalizada a los alumnos más frecuente.

41. Los alumnos realizan un <i>portfolio</i> que muestra el conocimiento, las habilidades y el desarrollo cognitivo conseguido.	
<u>COVENTRY</u>	<u>SALAMANCA</u>
<p>Los estudiantes tienen un cuaderno para cada asignatura, en el que reflejan el desarrollo cognitivo conseguido, y los conocimientos junto con las habilidades que son trabajadas cada día. Así pues, en el <i>portfolio</i> figura el objetivo diario, así como la forma de trabajarlo, que luego será evaluada en el mismo cuaderno por el maestro. Luego, los estudiantes revisan esa observación y corrigen o completan los retos establecidos.</p>	<p>Los alumnos tienen libro y cuaderno. El libro recoge toda la información respecto a contenidos y contiene actividades, que son las que serán realizadas por los estudiantes en el cuaderno. Los ejercicios son corregidos mediante una puesta en común.</p>

Comentario:

Como se ha podido observar en los ejemplos anteriores, los colegios no cuentan con los mismos materiales a la hora de llevar a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje. En el centro de Coventry, solo existe un único elemento, el *portfolio*, en el cual los alumnos trabajan diariamente señalando los objetivos y trabajando mediante distintas técnicas su consecución. La forma en la que se trabajan siempre queda patente en el cuaderno, aunque se trate de una actividad fuera del aula. De esta manera, el *portfolio* recoge todo el proceso de aprendizaje del alumno, es decir, muestra la evolución del estudiante en cuanto a la adquisición de conocimientos y habilidades, así como el desarrollo cognitivo conseguido. Esto es siempre evaluado por el profesor, lo que permite al alumno comprobar su progreso, aprender y mejorar de sus errores. Además, se puede ver reflejado otro tipo de aspectos como la motivación, las ganas de superación, el aprendizaje a través de los errores, el esfuerzo, etc. En el caso del centro español, los estudiantes no elaboran un *portfolio*, sino que refuerzan mediante actividades en el cuaderno, los conocimientos que son enseñados en el libro.

Por lo tanto, son los estudiantes británicos los que más oportunidades tienen para desarrollar habilidades de pensamiento de orden mayor como la reflexión, el razonamiento, el pensamiento creativo y la evaluación, ya que las actividades que realizan en el *portfolio* están orientadas para desarrollar este tipo de destrezas. De otro modo, los alumnos del centro salmantino reciben mayor información en cuanto a contenidos y realizan tareas más enfocadas al desarrollo de las habilidades de pensamiento de orden menor.

5. CONCLUSIONES

Con la elaboración de este trabajo he fundamentado teóricamente e ilustrado a través de casos prácticos, de evidencias recogidas y de comentarios cualitativos, la importancia del trabajo autónomo y cooperativo en la consecución de un aprendizaje significativo y efectivo de la lengua inglesa a través de la metodología *CLIL* en Educación Primaria. De todo ello he podido extraer una serie de conclusiones que expongo a continuación.

Por una parte, una breve recapitulación de aspectos sustanciales del marco teórico, en el que se recogen de manera muy sintética las características *CLIL*, así como el lugar central que ocupa el aprendizaje autónomo y cooperativo en dicho enfoque. Esto permite comprobar que, si bien el aprendizaje de las lenguas extranjeras ha sido históricamente objeto de interés en todo el mundo, en el último tercio del siglo XX alcanzó un impulso sin precedentes que tuvo como referente especial, en el mundo de la educación, las experiencias canadienses de “enseñanza por inmersión”. La consolidación de Europa como realidad social y política, la expansión de la lengua inglesa hasta el punto de alcanzar un reconocimiento como idioma global, o *lingua franca*, y el fenómeno de expansión vertiginosa de la globalización hicieron necesario mejorar las técnicas y métodos de enseñanza de las lenguas extranjeras para la obtención de los mejores resultados en términos de uso comunicativo. Y así, a mediados de la última década del pasado siglo XX, irrumpe *CLIL* como una tendencia metodológica que, sin renunciar a las últimas tendencias de la Lingüística Aplicada a la Enseñanza de las Lenguas, aspira a integrar el aprendizaje de una lengua extranjera con el de contenidos escolares no lingüísticos, es decir, que hace de las materias escolares un objeto de enseñanza, pero esta vez *con y a través* de la misma lengua extranjera.

Sin embargo, como se ha señalado en el trabajo, además de lo anterior, *CLIL* presenta unas características metodológicas y organizativas propias. Se trata de un enfoque comunicativo que permite a los estudiantes fomentar la creatividad, la autonomía y el pensamiento crítico. De esta manera, crea situaciones comunicativas significativas en las que predomina la interacción y el trabajo cooperativo entre los alumnos. Todo ello, se recomienda que se desarrolle en un ambiente de aprendizaje auténtico, rico en estímulos cognitivos, creando entornos de confianza, y con niveles de participación que permiten a todos los estudiantes, de manera ideal y siempre que se den

las condiciones óptimas, hacer contribuciones individuales y seguir ritmos y estilos de aprendizaje diferenciados. Combinar de manera adecuada sus cuatro ejes, conocidos como las 4Cs (contenido, cognición, comunicación y cultura), requiere un gran esfuerzo por parte del profesorado en lo que respecta a la planificación y elaboración de actividades, pero garantiza una enseñanza tan fructífera como exigente.

Por otra parte, el papel del profesor también se ve transformado, y su nuevo cometido ya no se reduce al de un mero transmisor de conocimientos sino que consiste en guiar, potenciar y facilitar el aprendizaje de sus alumnos, quienes, con la ayuda de sus compañeros, serán los artífices y protagonistas de su propio aprendizaje, si bien en el caso de los idiomas el aprendizaje de la comunicación siempre pondrá la interacción comunicativa en el centro de la acción educativa y como factor fundamental de cohesión. De ahí la relevancia del trabajo cooperativo entre los estudiantes que, a su vez, reclama y tiene como resultado un grado cada vez más elevado de autonomía de todos y cada uno de ellos. Por otra parte, esa misma autonomía aumenta su motivación y fomenta la participación, generando y facilitando la efectividad de todo el proceso educativo.

En la segunda parte del trabajo he tratado de ilustrar lo anterior a través de una comparación entre dos centros de Educación Primaria (uno en Coventry y otro en Salamanca) para comparar en qué medida se ajustan a los rasgos que definen el enfoque de enseñanza *CLIL*. Una lista de control y la observación sistemática, en la que también he podido asumir un papel participante aprovechando mi estancia en ambos centros durante el Prácticum de la Mención, me ha permitido constatar que existen aspectos sumamente positivos de enseñanza de contenidos curriculares en la lengua materna (L1) en el Reino Unido que podrían adoptarse, con adaptaciones pertinentes, en las secciones bilingües de los colegios de enseñanza primaria en España. En efecto, es necesario destacar que a pesar de que ambos colegios comparten el idioma inglés como lengua vehicular, en el colegio británico, naturalmente, el inglés es la lengua materna, mientras que en el colegio español se enseña como segunda lengua, o idioma extranjero. Por lo tanto, y a pesar de que en el centro de Coventry no es necesario efectuar una integración del contenido curricular con la enseñanza de una lengua extranjera, desde un punto de vista metodológico, sin embargo, en él se llevan a efecto numerosas dinámicas y estrategias que asumen plenamente los postulados metodológicos de *CLIL*. Así, los ejemplos de situaciones educativas comunicativas significativas que se han dado en sus

aulas, de las que se recogen amplias muestras en el presente trabajo, me han permitido recopilar un sinnúmero de expresiones del lenguaje específico de las aulas, y guardar registro de estrategias de andamiaje lingüístico extrapolables y de suma utilidad para la enseñanza de la lengua inglesa en las aulas españolas. Como una dimensión esencial de ese enfoque metodológico integrador, he podido observar el funcionamiento sistemático y recurrente de dinámicas de trabajo cooperativo que, también en nuestro ámbito escolar, en el marco de las secciones bilingües, favorecerían la asimilación de contenidos, multiplicarían las situaciones comunicativas y ampliarían la oportunidad de los alumnos de experimentar con el idioma.

Para realizar dicha comparación he adaptado una lista de control previamente diseñada, con indicadores específicos que permiten verificar la frecuencia y el grado de implementación de los principios básicos de *CLIL*. De dicha lista se desprende que, en conjunto, el centro británico muestra actitudes mucho más afines a la metodología *CLIL* que el colegio español, ya que este último introduce con una frecuencia muy inferior a su par británico aspectos importantes como la activación de conocimientos previos, el andamiaje, la producción oral o formas diversificadas de evaluación. Además, cabe destacar que en el colegio de Coventry las TIC forman parte del paisaje del aula y son una herramienta cotidiana, hasta el punto de que se trabaja siempre de manera experiencial y con apoyo tecnológico y visual (experimentos, objetos, vídeos, etc.). Al mismo tiempo, se realizan muchas actividades de producción oral, lo que posibilita la interacción entre los alumnos: se realizan numerosas tareas, proyectos y actividades de todo tipo en parejas o grupos, tomando en consideración las demandas cognitivas asociadas a las mismas para los estudiantes. La presencia como mínimo de algún asistente del profesor en el aula garantiza una atención más individualizada a todos los alumnos, pero de forma particular a los niños *SEN* (con necesidades educativas especiales). Todo ello beneficia el proceso de aprendizaje del alumno.

En suma, el desarrollo del trabajado me ha permitido extraer esta serie de conclusiones sobre los principios básicos de *CLIL*, todos ellos vinculados a los principios complementarios de la autonomía y la cooperación:

- Para asegurar la *construcción de aprendizajes significativos* es necesario que el maestro active los conocimientos previos de los estudiantes a través, por ejemplo, de actividades prácticas, de conversación constante o de apoyo visual, con el objetivo de que creen sus ideas e interpretaciones a partir de las

concepciones propias. De esta manera, la intervención educativa se podrá adaptar a las necesidades y características del aula. Por supuesto, si dichas actividades se realizan en grupos los resultados son más exitosos y reportan mayores beneficios para todos y cada uno de los miembros del grupo.

- El *andamiaje* es una característica intrínseca de *CLIL*, ya que permite responder a los diferentes estilos de aprendizaje, fomenta el pensamiento crítico y creativo y crea situaciones que suponen desafíos progresivos para los alumnos. Todo ello a través de distintas técnicas (como por ejemplo el trabajo en equipo o en parejas), recursos y materiales que ayudarán a resolver con éxito los retos, o situaciones de aprendizaje deliberadamente planificadas en el aula.
- Los maestros deben pensar en las necesidades lingüísticas de sus alumnos, para lo cual habrán de tener en cuenta los tres tipos de *lenguaje* (*lenguaje de aprendizaje*, *lenguaje para el aprendizaje* y *lenguaje a través del aprendizaje*) que componen el fundamento lingüístico de *CLIL*. Todos ellos tienen que estar interrelacionados pues es fundamental integrar los contenidos con el uso y forma de la lengua.
- La adquisición de un segundo idioma, al igual que sucede con la del primero, tiene lugar en primer lugar de manera oral y luego escrita. Por lo tanto, para conseguir que los estudiantes hagan un uso natural de la lengua extranjera, es necesario crear *situaciones comunicativas* en las que tengan oportunidad de interactuar con sus compañeros, ofreciéndoles siempre modelos de estructuras que les ayuden a producir oralmente sus pensamientos o resultados.
- El desarrollo de las *habilidades de pensamiento* juega un papel muy significativo en la formación del alumnado. Así pues, los maestros más experimentados promueven el desarrollo de las mismas de manera progresiva, trabajando primeramente las habilidades de pensamiento de orden menor para proseguir gradualmente introduciendo habilidades de pensamiento de orden mayor, pasando de *LOTS (Lower Order Thinking Skills)* a *HOTS (Higher Order Thinking Skills)*. Es primordial tener en cuenta las demandas cognitivas de los alumnos en la realización de tareas que supongan desafíos progresivos, esta vez desde *BICS (Basic Interpersonal Communicative Skills)* hacia *CALP (Cognitive Academic Language Proficiency)*. Se trata de dotar a los estudiantes de

habilidades cada vez más complejas, desde las que se requieren para las situaciones sociales cotidianas más elementales hasta otras tales como predecir, razonar, evaluar, etc.

- Es importante que los colegios desarrollen actitudes positivas y de responsabilidad que contribuyan a la formación de valores ciudadanos. Además, es necesario enseñar a valorar la diversidad como algo enriquecedor y que nos permite conocer otras *culturas* y costumbres de las que se puede aprender mucho.
- La *evaluación* es un proceso sumamente relevante ya que sirve, en primer lugar, para comprobar si se han cumplido los objetivos establecidos en un principio. En el caso de que los resultados obtenidos no fueran los esperados, se deberá reflexionar y analizar las causas y ofrecer una propuesta de mejora para el futuro. Es imprescindible, sin embargo, evaluar tanto los productos como los procesos educativos siguiendo modalidades formativas además de otras de carácter sumativo. Por consiguiente, es importante enseñar a los alumnos herramientas para que se autoevalúen tanto a sí mismos como al resto de compañeros, como una forma de conciencia lingüística (*language awareness*) y de meta-cognición, para aprender a aprender (*learning to learn*).
- En cuanto al *feedback*, es fundamental que sea constante y directo entre el profesor y los alumnos para orientar de manera clara, motivar y atender a las necesidades específicas de cada alumno a fin de mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje.
- Una última lección, que sin embargo ocupa el primer lugar y resulta del todo determinante en la metodología *CLIL* es, en definitiva, el trabajo cooperativo mediante grupos y parejas. Esta manera de trabajar tiene múltiples beneficios ya que los alumnos aprenden a escuchar, a respetar las distintas opiniones y a ponerse de acuerdo, es decir, interactúan y se ven inmersos en escenarios reales o simulados donde la comunicación siempre es auténtica y se pone al servicio de la ejecución de tareas compartidas. Al ayudarse unos a otros, todos aprenden de manera a la vez autónoma y colaborativa, creciendo en responsabilidad personal y en corresponsabilidad colectiva.

Así, a lo largo de todo el estudio se ha podido demostrar que resulta prioritario garantizar que el aprendizaje sea al mismo tiempo personal y compartido, individual y colectivo, autónomo y cooperativo, y ese equilibrio es, de hecho, una exigencia implícita de la metodología *CLIL*. Este requisito exige de alguna manera que los niños construyan su propio aprendizaje trabajando con sus iguales, a la vez que son guiados por el docente para conseguir una integración genuina del aprendizaje de contenidos curriculares y de una lengua extranjera.

Por lo que a mí respecta, como futura maestra, con la elaboración del presente trabajo he podido adquirir y afianzar conocimientos teóricos básicos sobre la metodología *CLIL* y acerca de la importancia del aprendizaje autónomo y cooperativo en la misma, que afortunadamente he podido observar y llevar a la práctica durante mi estancia en dos centros de Educación Primaria en países diferentes. Además, la comparación realizada entre dichos centros me ha servido para reflexionar y reformular el ideal de enseñanza que tenía, ya que he podido apreciar aspectos comunes a ambos centros y otros exclusivos de cada uno de ellos, valorando las lecciones, tanto de orden lingüístico como pedagógico, que podría “importar” a futuros escenarios de enseñanza *de la lengua inglesa y en la lengua inglesa en España*. De ese modo, he podido realizar una selección de aquellas técnicas, métodos, recursos y materiales más relevantes y he podido comprobar de manera viva la efectividad, las múltiples ventajas y los distintos tipos y métodos del trabajo cooperativo dentro de la metodología *CLIL*, constatando de manera concluyente que este enfoque es transferible a otras materias del currículo que son impartidas en lengua materna, lo que podría dar unos resultados muy positivos siempre que se adopten todos los componentes que lo integran.

Tras mi experiencia en prácticas en el colegio de Salamanca y posteriormente en el de Coventry, he podido experimentar los numerosos beneficios de una inmersión total en una cultura objetivamente “extranjera”, en mi caso angloparlante, aunque desde un punto de vista personal, muy “próxima” a mi persona. Indudablemente, me ha servido para ampliar y mejorar mi formación como docente, consiguiendo mejorar aspectos de producción lingüística como la fluidez, expresión y pronunciación. Además, también yo misma he podido aprender y compartir ideas, técnicas, recursos, materiales, etc., trabajando cooperativamente con maestros jóvenes y experimentados.

Por ello, considero necesario que los docentes realicen periodos de inmersión en otros centros para retroalimentarse y beneficiarse los unos de los otros, es decir, poner en común técnicas y dinámicas, así como, compartir recursos y materiales. De esta manera, si el sistema educativo en su conjunto trabaja cooperativamente en los ámbitos locales e internacionales lograremos mejorar tanto nuestra formación docente como la de los alumnos.

En mi opinión, como futura profesional de la enseñanza, me gustaría poder llevar a cabo esta metodología que, como he podido comprobar, obtiene una muy buena respuesta por parte del alumnado, y mejora el clima de aprendizaje, la motivación y los resultados tanto académicos como sociales. Quizás por tratarse de un enfoque tan dinámico, cooperativo y participativo, la solución a posibles obstáculos y carencias que muchos centros presentan va a requerir todavía un largo periodo de tiempo, un cambio en la mentalidad de toda la comunidad educativa y un gran esfuerzo, dedicación y cooperación por parte de los educadores. Se trata, pues, de un camino abierto con interrogantes a los que solo entre todos podremos ir dando respuesta a través de nuestras opciones educativas día a día: ¿bastarán la autonomía y la cooperación de alumnos y profesores para lograr una educación bilingüe de calidad? ¿qué sucederá si hay estudiantes con necesidades especiales a quienes, por falta de recursos, no se les pueda ofrecer la atención que una enseñanza de este tipo requiere? ¿disminuirán sus posibilidades de intervención y aprendizaje con el enfoque *CLIL*? ¿terminarán, de nuevo, por ser estudiantes destacados solo aquellos a quienes se complementa su formación escolar con posibilidades reservadas exclusivamente a los alumnos con mayor capacidad económica? ¿asumirán las comunidades educativas la formación *CLIL* de los niños como proyectos escolares globales y no solo como apuestas individuales de unos pocos maestros convencidos? ¿se facilitarán tiempos y condiciones para que los maestros puedan diseñar sus propios materiales, coordinar sus esfuerzos y compartir sus resultados? ¿se normalizarán los intercambios escolares internacionales de los niños y de sus maestros como un componente educativo propio de una Europa sin fronteras y de un mundo cada vez más interconectado? ¿asumiremos los maestros el desafío que supone, también para nosotros, predicar con el ejemplo y hacernos cada día más autónomos en el diseño de nuestros programas educativos y a la vez más dispuestos a cooperar y a seguir aprendiendo, permanentemente, de y con nuestros compañeros más cercanos y con los de otros países y culturas?

6. REFERENCIAS

6.1. DOCUMENTOS IMPRESOS

- Arnold, J. (2011). El dominio afectivo en AICLE: La autonomía. En S. Casal (Coord.), *Implicaciones de la enseñanza bilingüe en centros educativos* (p.37-54). Málaga: Aljibe.
- Bentley, K. (2010). *The TKT Course. CLIL Module*. United Kingdom: Cambridge University.
- Coyle, D., Hood, P. y Marsh., D. (2010). *CLIL: Content and Language Integrated Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Dale, L y Tanner, R. (2012). *CLIL Activities*. Cambridge University Press.
- Dalton-Puffer, C. (2011). Content-and-Language Integrated Learning: From Practice to Principles? *Annual Review of Applied Linguistics*, 31, 182-204.
- Eurydice (2006). *Content and Language Integrated Learning (CLIL) at school in Europe*. Brussels: European Commission.
- Holec, H. (1981). *Autonomy and Foreign Language Learning*. Oxford: Pergamon Press.
- Hood, P. y Tobutt, K. (2009). *Modern Languages in the Primary School*. London: Sage.
- Johnson, D., Johnson, R. y Holubec, E. (1990). *Circles of Learning: Cooperation in the Classroom* (3ª ed.). Minnesota: Interaction Book Company.
- Krashen, S. (1982). *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Oxford: Pergamon Press.
- Llull, J., Fernández, R., Johnson, M., y Peñafiel, E. (2016). *Planning for CLIL: Designing effective lessons for the bilingual classroom*. Madrid: CCS.
- Marsh, D. (2000). *Using Languages to Learn and Learning to Use Languages*. Finland: University of Jyväskylä.

- Mehisto, P., Frigols, M.J. y Marsh, D. (2008). *Uncovering CLIL, Content and Language Integrated Learning in Bilingual and Multilingual Education*. Oxford: MacMillan.
- Lorenzo, F., Trujillo, F., y Vez, J.M. (2011). *Educación bilingüe: integración de contenidos y segundas lenguas*. Madrid: Síntesis.
- Richards, J., Platt, J. y Platt, H. (1992). Bilingual education. En *Dictionary of Language Teaching and Applied Linguistics* (p.35-36). England: Longman Group UK Limited.
- Spratt, M., Pulverness, A., y Williams, M. (2011). *The TKT Course: Modules 1,2 and 3* (2a ed.). United Kingdom: Cambridge University.
- Wei, L., ed. (2000) *The Bilingualism Reader*. London: Routledge.

6.2. DOCUMENTOS ELECTRÓNICOS

- Centro Virtual Cervantes. (2017). *Andamiaje*. Recuperado 18 de mayo 2013, de http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/andamiaje.htm
- Consejo de Europa. (2002). *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación*. Madrid: Ministerio de Educación, cultura y deporte. Recuperado 15 de abril 2017 de http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf
- Guzmán, A. (2011). *Let's save the ocean: Lesson Plans*. Recuperado 13 de junio 2017 de http://www.xtec.cat/monografics/cirel/pla_le/aberdeen/ana_guzman/Lesson_Plans/Lesson_Plans.pdf
- Johnson, D. y Johnson, R. (1999). Making Cooperative Learning Work. *Theory into Practice: Building Community Through Cooperative Learning*, 38(2), 67–73. Recuperado 10 de abril 2017, de <http://doi.org/10.1080/00405849909543834>
- Johnson, D., Johnson, R y Stanne, M. (2000). *Cooperative Learning Methods: A Meta-Analysis. Methods of Cooperative Learning: What Can We Prove Works*, 1-30. Recuperado 30 de mayo 2017 de

https://www.researchgate.net/profile/David_Johnson50/publication/220040324_Cooperative_learning_methods_A_meta-analysis/links/00b4952b39d258145c000000.pdf

Little, D. (s.f). *Learner autonomy: drawing together the threads of self-assessment, goal-setting and reflection*. Recuperado 18 de mayo, de http://archive.ecml.at/mtp2/Elp_tt/Results/DM_layout/00_10/06/06%20Supplementary%20text.pdf

Meyer, O. (2010). *Towards quality-CLIL: successful planning and teaching strategies*. Germany: Catholic University of Eichslaett. Recuperado 12 de abril 2017, de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3311569.pdf>

Navarro Romero, B. (2009). Adquisición de la primera y segunda lengua en aprendientes en edad infantil y adulta. *Revista Semestral de Iniciación a la Investigación en Filología*, 2, (2010),115–128. Recuperado 20 de mayo, de <http://www.ual.es/revistas/PhilUr/pdf/PhilUr2.2010.Navarro.pdf>

Pujolàs, P. (2003). *El Aprendizaje Cooperativo: algunas ideas prácticas*. Recuperado 6 de abril 2017 de http://creena.educacion.navarra.es/moodle/file.php/27/4._Metodologia/El_aprendizaje_cooperativo_Algunas_ideas_practicas.pdf

Ramírez, E. (s.f). *Introducción a la Psicología: El método observacional*. Recuperado 18 de mayo de 2017, de <http://www4.ujaen.es/~eramirez/Descargas/tema4>

Serrano, S. (2013). *Actitudes ante la implantación y desarrollo de programas de adquisición de idiomas*. (Trabajo de Fin de Grado. Universidad Pública de Navarra, Navarra). Recuperado 8 de marzo, de <http://academica-e.unavarra.es/bitstream/handle/2454/8446/TFG%20Sara%20Serrano%20Rodríguez%20Infantil.pdf?sequence=1>

Slavin, R. (2002). *Grupo de estudio sobre aprendizaje cooperativo: Aprendizaje cooperativo: teoría, investigación y práctica*. Recuperado 6 de abril 2017, de [https://iesjsegrelles.edutictac.es/moodle/pluginfile.php/14080/mod_resource/content/1/Aprendizaje%20Cooperativo%20_%20Investigaci%C3%B3n,%20teor%C3%ADa%20y%20pr%C3%A1ctica%20\(Slavin\).pdf](https://iesjsegrelles.edutictac.es/moodle/pluginfile.php/14080/mod_resource/content/1/Aprendizaje%20Cooperativo%20_%20Investigaci%C3%B3n,%20teor%C3%ADa%20y%20pr%C3%A1ctica%20(Slavin).pdf)

Traver, J.A. (2003). Aprendizaje cooperativo y educación intercultural. En A. Sales Ciges (coord.) *Educació intercultural: la diversitat cultural a l'escola*, Castelló: UJI Col.lecció educació. Recuperado de: <http://centros.edu.xunta.es/cfr/pontevedra/oblogdeorientacion/toni/toni5.pdf>

6.3. MATERIAL NO PUBLICADO

González, C., Recio, P., Sáenz, J. y Sánchez, M. (2017). *Ecosystems of the world: A CLIL approach for Primary Education*. Manuscrito no publicado, Escuela Universitaria de Magisterio de Zamora, Universidad de Salamanca, Castilla y León.