



Curso 2017-18

TRABAJO FIN DE GRADO  
MAESTRO EN EDUCACIÓN PRIMARIA

**ELABORACIÓN DE ACTIVIDADES *CLIL* PARA  
EDUCACIÓN PRIMARIA: “HÁBITATS  
NATURALES”**

CLIL ACTIVITIES DESIGN FOR PRIMARY EDUCATION:  
“NATURAL HABITATS”

AUTOR:

Elisabet García Hernández

TUTOR:

Fernando Beltrán Llavador

## **DECLARACIÓN DE AUTORÍA**

Yo, «ELISABET GARCÍA HERNÁNDEZ», con DNI «44436706-Q», y estudiante del Grado «MAESTTRO 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 2017-2018:

Declaro y asumo la originalidad del TFG «ELABORACIÓN DE ACTIVIDADES *CLIL* PARA EDUCACIÓN PRIMARIA: “HÁBITATS NATURALES”», 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, 11 de junio de 2018

**FIRMA**

A handwritten signature in black ink, appearing to be 'ELISABET GARCIA HERNANDEZ', written in a cursive style with a long horizontal stroke extending to the right.

## **RESUMEN**

Hoy en día la necesidad de una educación bilingüe es un imperativo compartido, especialmente en los países europeos. Nuestra sociedad de la comunicación e información evoluciona vertiginosamente y exige nuevos programas educativos que desarrollen competencias consonantes con las tendencias globalizadoras, entre las que destaca la comunicación intercultural, que constituye la base de la enseñanza bilingüe. *CLIL (Content and Language Integrated Learning)*, es un enfoque pedagógico innovador que aporta una perspectiva diferente al uso de las lenguas en educación a través de un doble propósito, el de enseñar lenguas y contenidos curriculares, y hacerlo de forma simultánea. El presente trabajo tiene como finalidad exponer las principales características de la metodología *CLIL*, y aportar ejemplos de actividades y recursos *CLIL* de diseño propio, tomando como inspiración la experiencia educativa vivida durante el *Practicum II* en la ciudad británica de Coventry, con el fin de implementarlas en el aula de *Science* en Educación Primaria, atendiendo al curso educativo que me fue asignado y al eje temático propuesto como ilustración, “Los Hábitats Naturales”.

## **ABSTRACT**

Nowadays the need for a bilingual education has become a shared imperative, especially in European countries. Our information and communication society is evolving so fast that new educational programs are required to develop the competencies that may meet the challenges posed by major globalization trends, including intercultural communication, which is the basis of bilingual education. *CLIL (Content and Language Integrated Learning)* is an innovative approach that provides a different perspective on the use of languages in education through a dual focus seeking to teach languages and curricular content simultaneously. This dissertation aims both to introduce the main characteristics of the *CLIL* methodology and to introduce examples of homemade activities and resources, taking as inspiration the educational experience lived during my teaching placement (*Practicum II*) in the city of Coventry, in the UK. All of them have been designed for the topic of “natural habitats” within the subject of Science in Primary Education, following children’s age and school stage criteria.

# ÍNDICE

<b>1. INTRODUCCIÓN Y JUSTIFICACIÓN .....</b>	<b>1</b>
<b>2. OBJETIVOS.....</b>	<b>3</b>
<b>2.1. OBJETIVO GENERAL .....</b>	<b>3</b>
<b>2.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS .....</b>	<b>3</b>
<b>3. ESTADO DE LA CUESTIÓN .....</b>	<b>4</b>
<b>3.1. LA EDUCACIÓN BILINGÜE EN EL MARCO DE LAS POLÍTICAS LINGÜÍSTICAS EUROPEAS.....</b>	<b>4</b>
<b>A) Antecedentes de los modelos bilingües.....</b>	<b>4</b>
<b>B) Enseñanza bilingüe en el marco de las políticas lingüísticas europeas .....</b>	<b>6</b>
<b>3.2. ¿QUÉ ES CLIL? .....</b>	<b>11</b>
<b>A) Principios de CLIL.....</b>	<b>13</b>
a. Las 4Cs de Coyle (2007).....	14
b. La taxonomía de Bloom (1956) .....	19
c. El cuadrante de Cummins (2000).....	21
d. Zona de desarrollo próximo de Vygotsky (1978) .....	23
<b>B) Beneficios de CLIL .....</b>	<b>25</b>
<b>4. METODOLOGÍA .....</b>	<b>26</b>
<b>4.1. MÉTODO DE INVESTIGACIÓN .....</b>	<b>27</b>
<b>4.2. CONTEXTO DE LA OBSERVACIÓN Y PARTICIPANTES .....</b>	<b>28</b>
<b>4.3. TÉCNICAS DE REGISTRO.....</b>	<b>28</b>
<b>4.4. RESULTADOS DE LA OBSERVACIÓN .....</b>	<b>29</b>
<b>4.5. DESIGNING FOR CLIL .....</b>	<b>31</b>
<b>5. DISEÑO DE LA UNIDAD DIDÁCTICA CLIL .....</b>	<b>38</b>
<b>6. CONCLUSIONES.....</b>	<b>52</b>
<b>7. REFERENCIAS .....</b>	<b>56</b>
<b>7.1. DOCUMENTOS IMPRESOS.....</b>	<b>56</b>
<b>7.2. DOCUMENTOS ELECTRÓNICOS .....</b>	<b>58</b>
<b>8. ANEXOS .....</b>	<b>61</b>

# 1. INTRODUCCIÓN Y JUSTIFICACIÓN

*«The future doesn't just happen,  
it is shaped and modelled by our actions.»*

DAVID MARSH

El presente trabajo de fin de grado “Elaboración de actividades *CLIL* para Educación Primaria: Hábitats Naturales”, tal y como su título indica, tiene como centro de atención el diseño y creación de actividades *CLIL* para la asignatura de *Science* en Educación Primaria.

La principal motivación que impulsa la elección de este tema reside en el hecho de haber cursado la Mención en Lengua Extranjera (Inglés) durante los dos últimos años de Grado en Maestro de Educación Primaria, cuyas asignaturas han dado a conocer un enfoque distinto sobre el rol que deben cumplir las lenguas en el entorno de enseñanza-aprendizaje, en especial la lengua inglesa, puesto que hoy en día se ha convertido en una *lingua franca* democratizada y universalizada para la comunicación internacional (Jenkins, 2007).

Esto conlleva una necesidad de buscar nuevos métodos y estrategias para implementar la enseñanza de la segunda lengua inglés de manera efectiva y significativa. En definitiva, la formación de alumnos plurilingües se establece como objetivo prioritario en la educación del siglo XXI del contexto europeo a fin de que cada vez sean más los individuos que gocen de competencias comunicativas en dos o más lenguas. Para ello, es imprescindible una reestructuración de los sistemas educativos y que los educadores se comprometan a ofrecer una educación bilingüe de calidad.

Sin embargo, antes de incidir en la enseñanza bilingüe es necesario comprender qué es exactamente el bilingüismo y qué significa ser una persona bilingüe. Tradicionalmente, se entendía que una persona bilingüe era aquella capaz de hacer un uso nativo de dos o más lenguas. El diccionario *Merriam-Webster* define el bilingüismo como la “constante comunicación oral en dos lenguas” (*Bilingualism*, s.f), afirmando que un individuo bilingüe es aquel que posee o utiliza dos lenguas con la fluidez característica de un hablante nativo. Así mismo, autores como Bloomfield asumían que el bilingüismo implica el dominio a nivel nativo de dos lenguas (1933, p. 56). No obstante, la realidad refleja que este ideal sobre el individuo bilingüe es prácticamente

inalcanzable y que no se corresponde con la funcionalidad que una persona asigna a las lenguas que maneja, ya que aquel individuo que posee competencias en dos o más lenguas las desarrolla en contextos específicos y para propósitos muy definidos en su vida cotidiana o profesional.

Actualmente, diversos estudios han demostrado que el concepto de bilingüismo no es unívoco, sino que está sujeto a diversos matices y su interpretación obedece a variables diferentes. En consecuencia, se han desarrollado diferentes tipologías que ponen de manifiesto las representaciones y formas que el bilingüismo puede adoptar de acuerdo al contexto en el que el individuo desenvuelve sus capacidades lingüísticas, el nivel de competencia de las mismas, y el uso o funcionalidad que otorga a cada una de ellas. Baste decir que Wei (2000) distingue hasta doce tipos de bilingüismo (bilingüismo aditivo, ascendente, equilibrado, compuesto, etc...).

Para responder a esta compleja tipología se han desarrollado diferentes modelos de educación bilingüe. *CLIL*, esto es, «*Content and Language Integrated Learning*», traducido al castellano como AICLE o «Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lengua Extranjera», es un modelo pedagógico innovador que ha impactado en las aulas europeas de los últimos años (Baïdak, Balcon y Motiejunaite, 2017), puesto que realiza un tratamiento metodológico distinto de la lengua, centrándose en que los estudiantes aprendan una nueva lengua a través de la enseñanza de contenidos de materias curriculares tales como Geografía, Historia, Matemáticas, Ciencias, etc. Esto permite el aprendizaje de una lengua extranjera sin disminuir el tiempo de enseñanza de otras asignaturas curriculares. Por tanto, AICLE constituye una herramienta de un enorme impacto educativo y con un potencial extraordinario para incrementar las habilidades lingüísticas a la vez que desarrolla las capacidades cognitivas.

Con el fin de profundizar en las características que constituyen el enfoque metodológico *CLIL*, en la primera parte de este TFG se realizará una presentación sucinta del mismo, trazando sus antecedentes y desplegando los principales componentes que lo definen.

En la segunda parte, se introducirá la observación sistematizada llevada a cabo durante la experiencia educativa en un colegio británico de la ciudad de Coventry, que configura el enfoque metodológico y está en el origen de la creación propia de actividades *CLIL* destinadas al aula de *Science*. Así mismo, se presentará una tipología

de actividades que responden a esta perspectiva pedagógica, de acuerdo al documento elaborado por profesionales experimentados *Teaching Science through English* (2011), y que constituyen el fundamento de la propuesta de dichas actividades.

En tercer lugar, y de acuerdo con los principios *CLIL*, se expondrá el diseño de actividades destinadas a trabajar con los alumnos de Educación Primaria en el aula de *Science*, concretamente el tema de los hábitats naturales. Estas actividades estarán organizadas en torno a una unidad didáctica *CLIL*, atendiendo al contexto planteado, los objetivos de enseñanza formulados, y los criterios de la etapa escolar seleccionada.

Finalmente, este trabajo concluirá con unas consideraciones acerca de todo lo abordado en los apartados anteriores, junto a las lecciones derivadas de su elaboración y algunas líneas abiertas para futuras áreas de acción y reflexión educativa.

## **2. OBJETIVOS**

### **2.1.OBJETIVO GENERAL**

Sintetizar las bases teóricas de la metodología *CLIL* y ofrecer, a modo de ilustración, una selección representativa de actividades y recursos característicos de dicho enfoque pedagógico de elaboración propia para trabajar los hábitats naturales de una forma lúdica y significativa.

### **2.2.OBJETIVOS ESPECÍFICOS**

- Introducir someramente los antecedentes, características y componentes principales de la metodología *CLIL*.
- Recoger ejemplos ilustrativos de prácticas educativas observadas o efectuadas en un colegio de Educación Primaria en Reino Unido susceptibles de ser adaptadas al contexto educativo español.
- Proponer recursos y actividades dirigidas al aprendizaje de los hábitats naturales en la asignatura de *Science* atendiendo a las características y finalidades de la metodología *CLIL*.

### **3. ESTADO DE LA CUESTIÓN**

#### **3.1. LA EDUCACIÓN BILINGÜE EN EL MARCO DE LAS POLÍTICAS LINGÜÍSTICAS EUROPEAS.**

##### **A) Antecedentes de los modelos bilingües**

El dominio mundial del inglés en el S.XIX ha conferido a este idioma su actual consideración de *Global English*, es decir, lengua global (Crystal, 1997). Se trata de una “*lingua franca*” para la comunicación global tanto a nivel de relaciones humanas como culturales, científicas, económicas, políticas, científicas y educativas, entre grupos de personas pertenecientes a países de distintas lenguas, como consecuencia de la creciente interdependencia a escala planetaria en las dos últimas décadas. La globalización mundial encierra un hecho positivo correlacionado con el deseo y necesidad de interacción entre las personas, lo que está alterando los modelos de comunicación y tiene enormes consecuencias en el mundo de la enseñanza y aprendizaje de lenguas (Vez, 2004, pp. 177-179).

A lo largo de los siglos, la lengua inglesa ha experimentado una evolución hasta alcanzar la concepción que se tiene de la misma como lengua global. Ya en el S.XVII, se habían establecido las bases para la expansión mundial del idioma en todos los ámbitos de nuestra organización social, dado que era la lengua perteneciente a la primera potencia colonial de ese momento, Reino Unido, y continuó ostentando su papel de lengua imperial durante los siglos XVIII y XIX, erigiéndose entonces en el idioma propio de los países que el inicio de las revoluciones industriales, hasta que finalmente llegó su apogeo en el S.XX con Estados Unidos como primera potencia política y económica mundial (Durán, Sánchez-Reyes y Beltrán, 2007).

En consecuencia, el inglés llegó a convertirse en una lengua deseada por aquellos países que aspiraban a una economía, industria y tecnología punteras. Esto favoreció su imagen como idioma-llave que posibilitaba el progreso de una nación (Stevens 1992: 31), o como “idioma camaleón”, según la denominación de Alan Maley (1985), quien ya hace tres décadas defendía que dominar la lengua inglesa equivalía a acceder a mejores oportunidades laborales, así como garantizar un sello de modernidad.

Como consecuencia de lo anterior, se persigue un modelo de educación bilingüe en respuesta a las demandas de la sociedad y que se adecúe a distintos contextos socioculturales.

Por tanto, tiene lugar una evolución desde los modelos monolingües, cuya perseguían la homogeneidad lingüística, hasta la educación plurilingüe cuyo ideal y finalidad es la formar individuos con competencias comunicativas para propósitos diversos en ámbitos sociales de creciente movilidad (Ball, 2011).

En la década de los setenta del pasado siglo XX, con el apoyo de las políticas gubernamentales de Europa se da un impulso decisivo al plurilingüismo ante la necesidad de superar las limitaciones de una ideología monolingüe y favorecer la diversidad lingüística presente en las sociedades multiculturales. Por consiguiente, se produce una traslación de esta nueva aspiración global al sistema educativo, lo que encuentra respuesta en programas escolares bilingües que forman parte de agendas de acción y propuestas de integración social, donde no sólo se respeta sino que se acepta a aquel individuo ligado a más de una lengua y cultura, a la vez que se reconoce su identidad y su derecho a la igualdad de oportunidades (Morrow, 2004).

Estos nuevos planteamientos afines a la inmersión lingüística toman como referencia los exitosos “programas de inmersión” de Canadá. Su origen se desarrolla en los años sesenta en la región de Quebec, donde predomina la lengua francesa, a partir de la preocupación compartida por un grupo de padres de habla inglesa por la capacidad de sus hijos para desenvolverse tanto en las áreas anglohablantes como francófonas del país, así como su temor a que vieran mermadas sus posibilidades de inserción laboral en el futuro si no adquirían la lengua francesa. Por este motivo, reclamaron a las autoridades locales la implementación de un programa de inmersión lingüística. Desde entonces, una confluencia de cambios políticos en el país tuvo como consecuencia el reconocimiento y la coexistencia de los idiomas inglés y francés como lenguas cooficiales (Coyle, Hood y Marsh, 2010).

Sin embargo, ha de señalarse que el éxito de estos programas bilingües de Canadá se debe en gran medida a la responsabilidad asumida tanto por las autoridades, como por los educadores y padres, lo que entraña un elevado grado de consenso y una acción concertada por parte de la comunidad en su conjunto (Eurydice, 2006; Lorenzo et al., 2011).

Según Swain (2000), los “programas de inmersión” canadienses han aportado importantes datos para las investigaciones de la lingüística aplicada y de la adquisición de una segunda lengua en Europa y en el mundo, hasta tal punto que “una 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).

## **B) Enseñanza bilingüe en el marco de las políticas lingüísticas europeas**

Actualmente la educación bilingüe se ha convertido en una de las principales preocupaciones en las políticas lingüísticas europeas, una de cuyas prioridades es la de fomentar el plurilingüismo en los sistemas educativos europeos. Esta preocupación se manifiesta a través de las continuas propuestas y proyectos de desarrollo de modelos bilingües recogidos a partir de las iniciativas de los Estados miembro del Consejo de Europa, así como las diversas acciones llevadas a cabo por este organismo y por la Comisión Europea, entre las que destacan las destinadas a los profesores de lengua extranjera de lo que bastará como ejemplo la siguiente selección reciente de marcos, estándares, documentos y referencias del Centro Europeo de Lenguas Modernas: <https://www.ecml.at/Portals/1/5MTP/Bleichenbacher/CEFRLT%20list%20of%20instruments.pdf?ver=2017-04-03-163056-017&ver=2017-04-03-163056-017>.

El Consejo de Europa, integrado por 47 países miembros del continente europeo, busca promover a través de sus políticas lingüísticas la diversidad lingüística, y de esta forma conseguir una ciudadanía multilingüe y multicultural que conscientemente atesore la variedad lingüística que constituye el rico patrimonio europeo. Estos esfuerzos son reconocidos por autores como Hoyos Pérez, quien en su artículo sobre el reto de los programas plurilingües en España afirma lo siguiente:

El incremento de las competencias comunicativas se ha convertido en uno de los ejes centrales de las políticas educativas en toda Europa, como respuesta al enorme desafío que supone la globalización y a la necesaria adquisición de nuevas competencias profesionales. (...) [E]l incremento de las competencias comunicativas en lenguas extranjeras ha sido resaltado por los responsables políticos y las instituciones europeas como un campo educativo en el que es necesario invertir tiempo y esfuerzos de manera conjunta. La Educación y

Formación Profesional (EFP) y las competencias de sus titulados están despertando también una atención cada vez mayor. El *Año Europeo de la Formación Permanente* celebrado en 1996, el *Año Europeo de las Lenguas* 2001, la *Declaración de Copenhague* de 2002, el *Comunicado de Maastricht* de 2004, el *Comunicado de Helsinki* de 2006, y las directrices del *Tratado de Lisboa* de 2007 son solo unos ejemplos. (Hoyos, 2011, p. 2)

El conjunto de políticas lingüísticas orientadas hacia fines comunes para la mejora de los sistemas educativos de cada estado miembro tiene como eje vertebrador una visión inclusiva de la formación de la competencia plurilingüe, entendida como la capacidad de hablar y entender varios idiomas. La promoción del aprendizaje de varias lenguas permite construir un entendimiento mutuo entre los ciudadanos de la comunidad europea. Esa mirada supranacional resulta vital para conseguir el respeto entre los miembros de la sociedad multicultural que constituye el continente europeo, además de brindar la oportunidad a sus integrantes de comunicarse con hablantes de otros países, y por ende, facilitar su interacción directa, colaboración, y movilidad dentro del espacio europeo. De hecho,

Las lenguas son las principales herramientas de comunicación: conocer otras lenguas abre las puertas a otras culturas y mejora la comprensión intercultural tanto en el interior de Europa como con el resto del mundo. El fomento del multilingüismo es una responsabilidad compartida entre la Comisión y los Estados miembros, que ya han tomado importantes medidas para adaptar sus políticas educativas con objeto de mejorar los conocimientos lingüísticos de los estudiantes a todos los niveles. Éste es un resultado importante, que pone de manifiesto que la Comisión y los Estados miembros están trabajando juntos en pos de objetivos comunes. (Comisión Europea, 2007: 1)

Conjuntamente, la Comisión Europea ha respaldado una política lingüística proponiéndose como objetivo mejorar la calidad de enseñanza y aprendizaje de las lenguas, estableciendo bases comunes para crear una visión homogénea de la meta a conseguir en cada una de las instituciones educativas de Europa, es decir, una Europa plurilingüe. Para ello, la Comisión Europea estableció un Plan de Acción cuya ejecución estaba prevista entre los años 2004 y 2006, con una serie de intervenciones claras para promover el aprendizaje de las lenguas y la diversidad lingüística en todos los Estados miembros, en los que recae la responsabilidad de llevarlos a efecto:

Las autoridades de los Estados miembros son las principales responsables de dar el nuevo impulso al aprendizaje de idiomas, a la luz de las circunstancias y políticas locales y siguiendo los objetivos generales europeos. (...) El objetivo de la Unión Europea en este campo no es sustituir a la acción de los Estados miembros, sino apoyarla y complementarla. (Comisión Europea, 2003: 5)

El Plan de Acción proponía 47 acciones que se organizaban en torno a tres grandes ámbitos de intervención, cada uno con sus objetivos específicos claramente definidos, entre ellos:

**Tabla 1. Plan de acción para el aprendizaje de las lenguas y la diversidad lingüística (selección).**

<p><b>1) Aprendizaje permanente de lenguas:</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>-aprender una lengua materna más otras dos lenguas desde una edad temprana;</li><li>-proseguir el aprendizaje de lenguas en la enseñanza secundaria y la formación profesional;</li><li>-proseguir el aprendizaje de lenguas en la enseñanza superior;</li></ul> <p>fomentar el aprendizaje de lenguas dirigido a adultos;</p> <ul style="list-style-type: none"><li>-desarrollar el aprendizaje de lenguas para las personas que presenten necesidades especiales;</li><li>-ampliar el abanico de lenguas propuestas en el desarrollo.</li></ul> <p><b>2) Mejorar la enseñanza de las lenguas:</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>-aplicar políticas globales de enseñanza de lenguas en las escuelas;</li><li>-difundir más ampliamente las herramientas desarrolladas para la enseñanza y el aprendizaje de las lenguas;</li><li>-mejorar la formación de los profesores de idiomas;</li><li>-aumentar la oferta de profesores de idiomas;</li><li>-formar a los profesores para que puedan enseñar su(s) disciplina(s) en al menos otra lengua extranjera;</li><li>-evaluar las competencias lingüísticas de los ciudadanos gracias a un indicador europeo de competencia lingüística y facilitar la comparación de dichas competencias.</li></ul> <p><b>3) Crear un entorno favorable a las lenguas.</b> El plan de acción define para ello los siguientes objetivos:</p> <ul style="list-style-type: none"><li>-promover un enfoque de la diversidad lingüística basado en la integración;</li><li>-crear comunidades favorables a las lenguas; por ejemplo, sirviéndose de subtítulos en el cine o sacando partido de las competencias de numerosos ciudadanos bilingües;</li><li>-mejorar la oferta del aprendizaje de lenguas y el nivel de participación.</li></ul>
------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

[Extraído de Comisión Europea, 2011: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/?uri=LEGISSUM%3Ac11068>]

Con el fin de dar seguimiento al Plan de Acción 2004-2006, la Comisión Europea recibía informes nacionales sobre los resultados de las acciones puestas en marcha, obteniendo como resultado un registro sobre la mejora de promoción del aprendizaje de lenguas y la diversidad lingüística, al tiempo que enfatizaba la importancia concedida al multilingüismo para la consolidación progresiva del proyecto europeo. Sin embargo, también se señalaba la doble necesidad de nuevas reformas a nivel nacional para enriquecer la calidad de la enseñanza de las lenguas y la formación del profesorado, y la de evaluaciones periódicas sobre el progreso en la adquisición de la competencia comunicativa en lenguas extranjeras (Comisión Europea, 2007).

El núcleo y la arquitectura del proyecto general de política lingüística del Consejo de Europa lo constituye el *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas*, (Consejo de Europa, 2002), al que a menudo se alude mediante su acrónimo simplificado MER, cuyas recomendaciones se hicieron públicas en inglés en 2001 y en 2002 en español. Se trata de un documento que nace con el propósito de convertirse en un instrumento unificador para la valoración de la competencia lingüística, ofreciendo criterios comunes para la enseñanza y aprendizaje de idiomas en Europa, de tal forma que sirva de referente para el establecimiento de equivalencias entre sistemas educativos de los países europeos.

En la medida en que representa un objetivo prioritario del Consejo de Europa, el plurilingüismo constituye el eje central del MER y es un reconocimiento a la riqueza que es la diversidad lingüística y cultural europea. En dicho documento se presenta una clara definición del plurilingüismo, así como lo que le diferencia del multilingüismo:

El concepto de plurilingüismo es diferente al de multilingüismo. El multilingüismo es el conocimiento de varias lenguas o la coexistencia de distintas lenguas en una sociedad determinada (...). Más allá de esto, el enfoque plurilingüe enfatiza el hecho de que conforme se expande la experiencia lingüística de un individuo en los entornos culturales de una lengua, desde el lenguaje familiar hasta el de la sociedad en general, y después hasta las lenguas de otros pueblos (ya sean aprendidas en la escuela o en la universidad, o por experiencia directa), el individuo no guarda estas lenguas y culturas en compartimentos mentales estrictamente separados, sino que desarrolla una competencia comunicativa a la que contribuyen todos los conocimientos y las experiencias lingüísticas y en la que las lenguas se relacionan entre sí e interactúan. (Consejo de Europa, 2002, p.4).

Sin embargo, la principal aportación del MER es su elaboración de descriptores que definen seis niveles de competencia en cada lengua –*Level descriptions for specific languages*–, desde el más básico A1, hasta el C2, e identifica las destrezas lingüísticas que acompañan a cada nivel.

**Tabla 2. Descriptores de los seis niveles de competencia de una lengua**

Usuario independiente	C2	Es capaz de comprender con facilidad prácticamente todo lo que oye o lee. Sabe reconstruir la información y los argumentos procedentes de diversas fuentes, ya sean en lengua hablada o escrita, y presentarlos de manera coherente y resumida. Puede expresarse espontáneamente, con gran fluidez y con un grado de precisión que le permite diferenciar pequeños matices de significado incluso en situaciones de mayor complejidad.
	C1	Es capaz de comprender una amplia variedad de textos extensos y con cierto nivel de exigencia, así como reconocer en ellos sentidos implícitos. Sabe expresarse de forma fluida y espontánea sin muestras muy evidentes de esfuerzo para encontrar la expresión adecuada. Puede hacer un uso flexible y efectivo del idioma para fines sociales, académicos y profesionales. Puede producir textos claros, bien estructurados y detallados sobre temas de cierta complejidad, mostrando un uso correcto de los mecanismos de organización, articulación y cohesión del texto.
Usuario competente	B2	Es capaz de entender las ideas principales de textos complejos que traten de temas tanto concretos como abstractos, incluso si son de carácter técnico, siempre que estén dentro de su campo de especialización. Puede relacionarse con hablantes nativos con un grado suficiente de fluidez y naturalidad, de modo que la comunicación se realice sin esfuerzo por parte de los interlocutores. Puede producir textos claros y detallados sobre temas diversos, así como defender un punto de vista sobre temas generales, indicando los pros y los contras de las distintas opciones.
	B1	Es capaz de comprender los puntos principales de textos claros y en lengua estándar si tratan sobre cuestiones que le son conocidas, ya sea en situaciones de trabajo, de estudio o de ocio. Sabe desenvolverse en la mayor parte de las situaciones que pueden surgir durante un viaje por zonas donde se utiliza la lengua. Es capaz de producir textos sencillos y coherentes sobre temas que le son familiares o en los que tiene un interés personal. Puede describir experiencias, acontecimientos, deseos y aspiraciones, así como justificar brevemente sus opiniones o explicar sus planes.
Usuario básico	A2	Es capaz de comprender frases y expresiones de uso frecuente relacionadas con áreas de experiencia que le son especialmente relevantes (información básica sobre sí mismo y su familia, compras, lugares de interés, ocupaciones, etc.). Sabe comunicarse a la hora de llevar a cabo tareas simples y cotidianas que no requieran más que intercambios sencillos y directos de información sobre cuestiones que le son conocidas o habituales. Sabe describir en términos sencillos aspectos de su pasado y su entorno, así como cuestiones relacionadas con sus necesidades inmediatas.
	A1	Es capaz de comprender y utilizar expresiones cotidianas de uso muy frecuente, así como, frases sencillas destinadas a satisfacer necesidades de tipo inmediato. Puede presentarse a sí mismo y a otros, pedir y dar información personal básica sobre su domicilio, sus pertenencias y las personas que conoce. Puede relacionarse de forma elemental siempre que su interlocutor hable despacio y con claridad y esté dispuesto a cooperar.

*Nota.* Niveles comunes de referencia: escala global. Extraído de «*Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza, Evaluación*» de Consejo de Europa, 2002, p. 26. © 2002 Instituto Cervantes para la traducción en español.

Por tanto, el MER presenta una base común para facilitar la programación de la enseñanza de lenguas, tanto a nivel nacional como internacional, así como el fundamento para el mutuo reconocimiento y acreditación lingüística en los diversos idiomas que se hablan en Europa. A través de este documento, recientemente actualizado (Consejo de Europa, 2018) se puede apreciar el hincapié en el plurilingüismo y la competencia intercultural como objetivos primordiales del proyecto general de la política lingüística del Consejo de Europa y de la Comisión Europea.

Estos mismos órganos alientan a los Estados miembros a promover enfoques metodológicos innovadores que fomenten la adquisición de nuevas lenguas, entre ellos un modelo que hoy en día se ha extendido ampliamente en un gran número de instituciones educativas conocido como AICLE (Aprendizaje de Contenidos y Lenguas Extranjeras), popularmente denominado haciendo uso de su acrónimo equivalente en inglés, *CLIL* (*Content and Language Integrated Learning*), o en francés *ÉMILE* (*Enseignement de Matières par l'Intégration d'une Langue Étrangère*) a través de guías para la formación de docentes en el enfoque *CLIL* (Marsh, Mehisto y Frigols, 2012).

### **3.2.¿QUÉ ES CLIL?**

Tal y como hemos podido observar en el apartado anterior, la política lingüística promulgada por el Consejo de Europa tiene como principal objetivo el fomento del plurilingüismo, y su consiguiente materialización en la concreción de un currículo integrador de lenguas que facilite su práctica educativa de una forma eficiente.

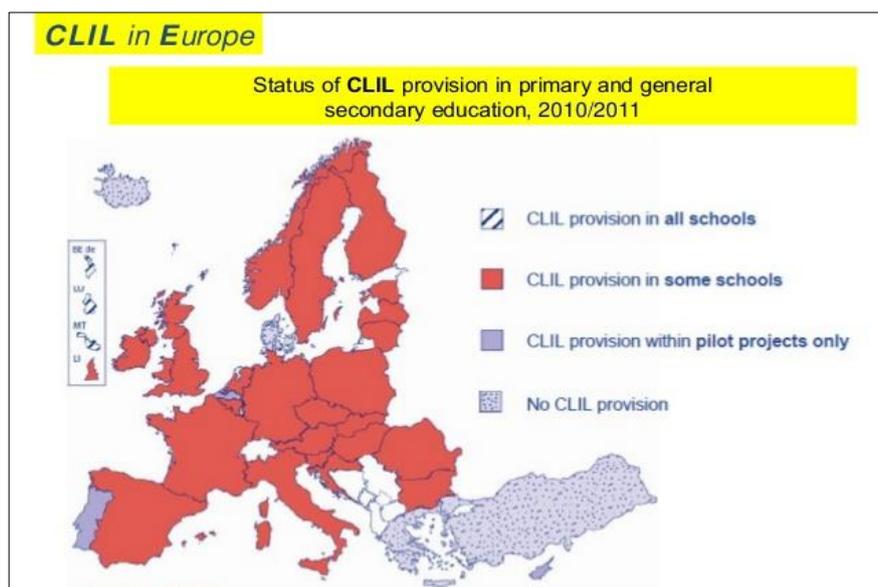
En la búsqueda de un sistema común que cumpliera con los objetivos estratégicos de las instancias educativas europeas para la promoción de la enseñanza de lenguas extranjeras, surge en 1994 un enfoque metodológico innovador denominado *CLIL*. Se trata de una metodología caracterizada por un enfoque dual para la enseñanza y aprendizaje simultáneos tanto de contenidos curriculares como de una lengua extranjera, de tal forma que esa segunda lengua se convierte, a la vez, en objeto y en vehículo de aprendizaje (Coyle, et al., 2010), es decir, se combinan aspectos lingüísticos y contenidos específicos del currículum, con el fin de que los alumnos adquieran la competencia lingüística del idioma de estudio así como los conocimientos correspondientes al contenido no lingüístico de la asignatura seleccionada.

Por tanto, el enfoque *CLIL* tiene como objetivo la integración de lengua extranjera y contenido de otras materias escolares no lingüísticas de manera que ambos se aprenden simultáneamente. Sin embargo, para conseguir esta integración de lengua-contenido, es necesario llevar a cabo una transformación didáctica consistente no tanto en que la asignatura no lingüística se enseñe *en* un idioma extranjero, sino *con* y *a través* del idioma extranjero. Ello requiere un cambio de paradigma en la metodología convencional y una reflexión más honda por parte del profesor sobre cómo deberían ser enseñados los idiomas pero, ante todo, sobre el proceso educativo en general (Eurydice, 2006).

En su obra *Language Across the Curriculum*, Vollmer (2006) defiende que la inserción de modelos integradores lengua-contenido proporciona una nueva visión sobre la concepción del lenguaje, en la cual se asumen los siguientes presupuestos de partida:

- El lenguaje es más que destrezas comunicativas.
- El lenguaje está ligado a los procesos cognitivos y se usa en éstos.
- El lenguaje es una herramienta para la conceptualización y la vinculación de información.
- El lenguaje favorece el ejercicio de operaciones mentales y la precisión en los procesos cognitivos, lo que resulta especialmente útil en destrezas complejas de índole académica.
- El lenguaje interviene en la resolución de tareas cognitivamente complejas carentes de contextualización.
- El lenguaje ayuda a estructurar el discurso y a realizar funciones discursivas.

Actualmente, el aprendizaje integrado de contenidos y lenguas del método *CLIL* se ha incorporado en las etapas educativas obligatorias y forma parte de los sistemas educativos nacionales. Además de favorecer el acceso a otros idiomas y propiciar la incorporación de prácticas innovadoras en el plan de estudios de los alumnos, su normalización refleja una mayor aceptación del multilingüismo como rasgo social y aspiración educativa en un contexto caracterizado por la diversidad lingüística (Lorenzo et al., 2011).



**Figura 1.** *CLIL* como método de enseñanza en la etapa de Ed. Primaria y Secundaria en Europa, 2010/2011, extraído de Eurydice (2012, p. 39).

El término *CLIL*, además de referirse al uso de una lengua extranjera para la enseñanza de contenidos curriculares, entraña una serie de principios y metodologías específicos que la caracterizan y que la diferencian de los demás modelos integradores lengua-contenido (Eurydice, 2006).

### A) Principios de *CLIL*

El objetivo *CLIL* va más allá del aprendizaje de una lengua. Como hemos mencionado, desde esa perspectiva la lengua se usa como herramienta a través de la cual los alumnos adquieren los conocimientos específicos de una materia de estudio, y durante este proceso se produce simultáneamente la adquisición del idioma. Ello requiere una “metodología integral que trascienda la dualidad tradicional entre el contenido y la enseñanza de idiomas” (Meyer, 2010). Esta metodología se fundamenta en 4 pilares principales:

- Las denominadas 4Cs de Coyle (2007)
- La taxonomía de Bloom (1956)
- El cuadrante de Cummins (2000)
- La zona de desarrollo próximo de Vygotsky (1978)

### a. Las 4Cs de Coyle (2007)

Las 4Cs se refieren al marco teórico propugnado por Do Coyle, en el que se hace explícita la combinación e interacción de cuatro elementos para la obtención de un bilingüismo equilibrado, que se reconocen por la letra inicial que todas ellas comparten. Se trata del Contenido, la Comunicación, la Cognición y la Cultura.

Este marco de las 4Cs garantiza:

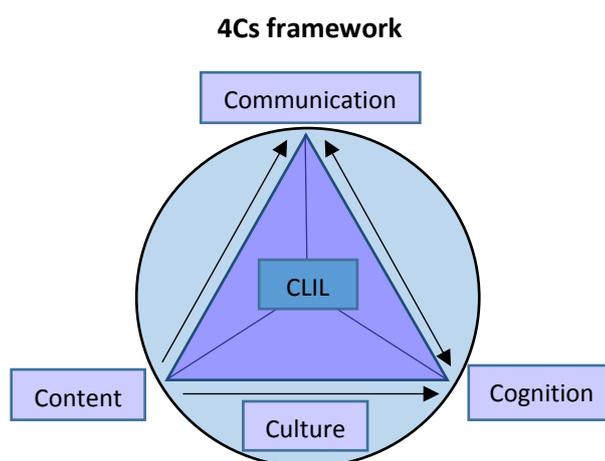
a) una orientación para una progresión adecuada en la adquisición de conocimiento y habilidades (contenido);

b) la interacción de aprendizaje en el idioma extranjero y el uso del lenguaje para el aprendizaje (comunicación);

c) el aprendizaje y desarrollo de habilidades de pensamiento para la comprensión del conocimiento (cognición); y

d) la adquisición de una mayor conciencia de sí mismo y de los demás (cultura), como así como la emergencia de sentimientos de ciudadanía (Coyle, Holmes y King, 2009, p.15).

En la siguiente figura se ofrece una representación del esquema de las 4Cs en las que esos cuatro componentes están indisolublemente unidos.



**Figura 2.** Esquema de las 4Cs de CLIL. Elaboración propia a partir de “*Planning for CLIL*” (Lull, J. et al., 2016).

## ∞ Contenido

El contenido es entendido en términos de conocimientos, habilidades y comprensión de los conceptos del currículum (Castañón, 2016).

Según Bentley (2010), las materias curriculares que pueden enseñarse a través de CLIL incluyen Arte, Ciudadanía, Diseño y Tecnología, Economía, Estudios Ambientales, Geografía, Historia, Tecnologías de la Información y de la Comunicación (TIC), Literatura, Matemáticas, Música, Educación Física, Filosofía, Política, Estudios Religiosos, y Ciencias Sociales y Naturales.

En cada uno de estos contextos el contenido de estudio es diferente, y por ende, también sus componentes lingüísticos específicos. Por ello es importante asimilar el contenido y familiarizarse con cada léxico y registro singular, que los alumnos deberán utilizar como herramienta a la vez que expresión de su aprendizaje, para realizar tareas y presentar el resultado de las mismas.

En definitiva, el contenido es el punto de partida para el desarrollo de habilidades lingüísticas, ya que determina el lenguaje asociado al mismo. Al mismo tiempo, éste no se limita únicamente al vocabulario sino que abarca las estructuras gramaticales y los marcos de discurso de cada disciplina (Llull et al., 2016).

El contenido puede desarrollarse a través de asignaturas curriculares o temas transversales, estableciendo conexiones entre más de una asignatura, y dando lugar a proyectos interdisciplinarios (Coyle et al., 2010).

Para el proceso de enseñanza-aprendizaje de los contenidos *CLIL* resulta esencial proporcionar a los alumnos temas de interés real de acuerdo a sus contextos sociales y entornos de experiencia, relacionados, pues, con las vivencias previas de éstos, y que a la vez les permitan aprender de una manera activa, interactiva, comunicativa y autónoma, donde el profesor ejerza como guía y orientador, convirtiendo de ese modo a los alumnos en protagonistas del proceso de aprendizaje, al construir su propio conocimiento con el apoyo y bajo la dirección del profesor. Por ello, Meyer (2010) apunta: “*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).

## ∞ Comunicación

Como hemos señalado antes, el lenguaje empleado para la comunicación en el aula depende del contenido de estudio. Uno de los objetivos principales de *CLIL* es que los alumnos produzcan el lenguaje específico de la asignatura tanto de forma oral como escrita, y por ello el trabajo del profesor consistirá en crear situaciones de comunicación significativas en las que todos los alumnos participen e interactúen, aumentando progresivamente el tiempo de habla de los alumnos (*SST: Student Talking Time*) y disminuyendo de forma deliberada y controlada el del profesor (*TTT: Teacher Talking Time*) (Bentley, 2010).

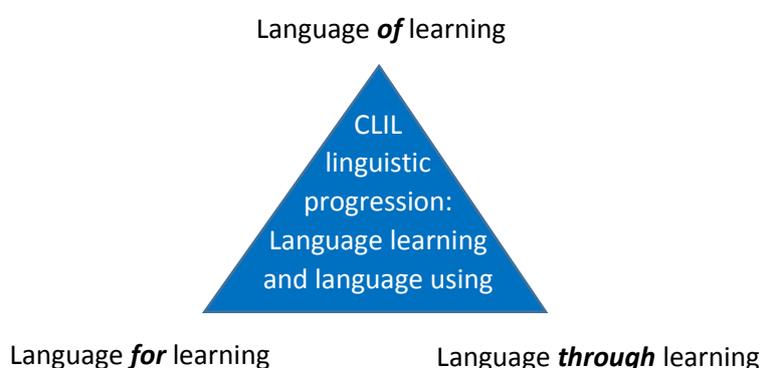
Cuando los alumnos producen el lenguaje de estudio correspondiente a la materia curricular, ponen de manifiesto la integración del conocimiento curricular y las habilidades lingüísticas. Pérez Vidal (2009) afirma que al usar la lengua para el aprendizaje del contenido, la comunicación se vuelve significativa ya que el lenguaje funciona realmente como una herramienta para la comunicación y no como un fin en sí mismo. Además, mediante las interacciones comunicativas entre los alumnos, éstos podrán trabajar y consolidar el lenguaje de estudio; éste, señala Meyer (2010), debe ser transparente y accesible a fin de que los alumnos puedan adquirirlo fácilmente y operar con él en la construcción del contenido y en el desarrollo de sus habilidades cognitivas.

Para crear situaciones comunicativas en el aula y aumentar el tiempo de habla de los alumnos, es necesario que el profesor analice la carga lingüística de la asignatura o temas curriculares. Con este fin, Coyle, Hood y Marsh (2010) han diseñado para los maestros un clarificador tríptico lingüístico (*language triptych*) en el que se pueden reconocer claramente los tres tipos de lenguaje utilizados en *CLIL*: lenguaje *de* aprendizaje (*language of learning*), lenguaje *para* aprender (*language for learning*), y lenguaje *a través* del aprendizaje (*language through learning*), netamente diferenciados a la vez que estrechamente interrelacionados.

- **Lenguaje *de* aprendizaje (*Language of learning*):** Es el lenguaje que está relacionado con el contenido que se imparte, es decir, es el que permite a los discentes acceder a los conceptos y habilidades relacionados con la asignatura o tema específico.

Se trata del vocabulario y las estructuras gramaticales características de la asignatura (Llull et al., 2016). Es necesario que el profesor planifique sus clases teniendo en cuenta la carga lingüística demandada del tema.

- **Lenguaje *para* el aprendizaje** (*Language for learning*): se trata de las funciones lingüísticas que tienen que ver con las actividades que se llevan a cabo en el aula (Llull et al., 2016). Es el lenguaje que los alumnos necesitan para llevar a cabo las tareas de forma eficaz, y así mismo, éste es compatible con la materia y transferible a otras. Es importante que los profesores tengan presente este tipo de lenguaje a la hora de diseñar actividades.
- **Lenguaje *a través del* aprendizaje** (*Language through learning*): Es el lenguaje no planificado e impredecible por parte del profesor. Se corresponde al lenguaje o a las necesidades lingüísticas que surgen de forma espontánea en el proceso de aprendizaje a partir de contextos específicos. Según Llull (2016) este lenguaje representa una oportunidad para trabajar la metacognición de los alumnos, ya que éstos se dan cuenta de sus necesidades lingüísticas, de sus carencias y de lo que necesitan para articular su comprensión. Éste se basa en el siguiente principio: “*effective learning cannot take place without active involvement of language and thinking*” (Coyle et al., 2010, p. 37).



**Figura 3.** El tríptico lingüístico. Elaboración propia a partir de “*Planning for CLIL*” (Llull, J. et al., 2016).

## ∞ Cognición

El desarrollo de habilidades cognitivas de orden superior es uno de los principales objetivos de la pedagogía de *CLIL*. Ésta promueve la propuesta de actividades apropiadas que entrañan desafíos cada vez mayores y que requieren esfuerzos cognitivos por parte de los alumnos para que puedan desarrollar sus habilidades cognitivas o de pensamiento.

La creatividad, la evaluación, el razonamiento, la formulación de nuevas hipótesis, son algunas de las categorías cognitivas que *CLIL* favorece que desarrollen los estudiantes, ya que “*good CLIL practice is driven by cognition*” (Mehisto, Marsh, Frigols, 2008).

Por tanto, se hace necesario analizar los procesos cognitivos para cubrir las demandas lingüísticas de los alumnos y proporcionarles el lenguaje que necesitan. Para ello, hay que tener en cuenta que los alumnos progresan desde el pensamiento concreto (como la identificación y organización de la información), hasta el pensamiento abstracto (como el razonamiento y la formulación de hipótesis), y ello requiere habilidades cognitivas cada más complejas (Bentley, 2010). *CLIL* tiene en cuenta estas habilidades atendiendo a la taxonomía de Bloom (1956), quien desarrolló una escala de actividades de orden cognitivo de acuerdo a su grado de exigencia y complejidad, lo que permite establecer una primera distinción con dos órdenes netamente diferenciados de demanda cognitiva:

- **LOTS** (“*lower-order thinking skills*”): se trata de las habilidades de pensamiento de orden inferior, tales como recordar, identificar, ordenar, definir, compara y contrastar, dividir y clasificar.
- **HOTS** (“*high-order thinking skills*”): son habilidades de pensamiento de orden superior, tales como la predicción, la formulación de hipótesis, el razonamiento, el pensamiento creativo, la síntesis y la evaluación.

En el siguiente apartado profundizaremos un poco más en dicha taxonomía, que tiene implicaciones metodológicas relevantes en el enfoque *CLIL*.

## ∞ Cultura

La cultura constituye la última de las 4Cs descritas por Do Coyle. El rol de la cultura, es decir, entendernos a nosotros mismos y a otras gentes, es una de las dimensiones más importantes en *CLIL* y en ese sentido se la vincula a una quinta “C”, esta vez de “Ciudadanía” (Bentley, 2010). Así pues, “[c]ulture is at the core of *CLIL*” (Coyle, 2007).

La metodología *CLIL* brinda la oportunidad de introducir en el aula un gran abanico de contextos culturales, a través de los cuales los alumnos puedan adquirir un conocimiento sobre quienes viven en otras regiones o países y poseen una lengua y costumbres diferentes. De esta forma, se fomenta que los alumnos adquieran una actitud positiva de tolerancia y respeto hacia los demás.

*CLIL* no sólo persigue que los alumnos entiendan su cultura y conozcan la de otros, sino fomentar en ellos un sentimiento de pertenencia a un grupo social más amplio, al de la comunidad global pluricultural de la que formamos parte, y como consecuencia, asumir las correspondientes responsabilidades individuales como ciudadanos de este mundo globalizado.

Por tanto, la cultura correspondiente a la cuarta “C” está más relacionada con la interculturalidad (Tomalin y Stempleski, 1993; Byram, 1997), hasta el punto de que el objetivo último de *CLIL*, junto con el desarrollo de la competencia lingüística y el conocimiento académico, es el de desarrollar en los alumnos actitudes de tolerancia y de entendimiento multicultural e intercultural. Para cumplir con este objetivo, es vital que los maestros ayuden a abrir el horizonte mental de los estudiantes y les ayuden a evitar tendencias etnocéntricas y a percibir el mundo desde una perspectiva más etno-relativa (Llull, et al., 2016).

### **b. La taxonomía de Bloom (1956)**

Benjamin Bloom fue el primero en desarrollar una jerarquía altamente popularizada de seis habilidades de pensamiento ordenadas en un continuo de destrezas cognitivas de menor a mayor exigencia: conocimiento comprensión, aplicación, análisis, síntesis y evaluación (Brewster, 2009).

De acuerdo con este sistema, como apuntábamos, las habilidades de orden inferior requieren conocimiento y comprensión para recordar los contenidos, identificarlos, nombrarlos o describirlos, así como la capacidad de usar estos contenidos en otros contextos o situaciones. Por otro lado, las habilidades de orden superior requieren el análisis, síntesis o evaluación del conocimiento, para profundizar en el contenido y crear nuevo conocimiento a partir de él.

Sin embargo, esta taxonomía fue revisada por Anderson y Krathwohl (2001) y modificada en términos verbales a fin de describir tanto las competencias como los procesos y estrategias asociadas a los niveles originalmente identificados como niveles de comportamiento intelectual en la taxonomía de Bloom.

De esta forma, los estudiantes que practican *LOTS* aprenden a recordar, entender y aplicar la información en diferentes situaciones, mientras que, a través de los *HOTS*, se alienta a los estudiantes a analizar, investigar y evaluar el nuevo conocimiento para desarrollar algo nuevo.

**Tabla 3. Estrategias para incentivar las habilidades de *HOTS* y *LOTS*.**

<i>Levels of intellectual behaviour</i>	<i>What can students do at each level?</i>	<i>Strategies</i>
<b>Remembering</b>	<i>Students can recall the information</i>	<i>define, duplicate, list, memorize, recall, repeat, reproduce, state, etc.</i>
<b>Understanding</b>	<i>Students can explain ideas or concepts. They can classify</i>	<i>Classify, describe, discuss, explain, identify, locate, recognize, report, select, translate, paraphrase.</i>
<b>Applying</b>	<i>Students can use the information in a new way</i>	<i>Choose, demonstrate, dramatize, employ, illustrate, interpret, operate, schedule, sketch, solve, use, write.</i>
<b>Analyzing</b>	<i>Students can distinguish between the different parts</i>	<i>Appraise, compare, contrast, criticize, differentiate, discriminate, distinguish, examine, experiment, question, test.</i>
<b>Evaluating</b>	<i>Students can justify a stand or decision.</i>	<i>Appraise, argue, defend, judge, select, support, value, evaluate.</i>
<b>Creating</b>	<i>Students can create new product or point of view</i>	<i>Assemble, construct, create, design, develop, formulate, write.</i>

*Nota.* Estrategias para la incentivación de *HOTS* y *LOTS*. Extraído de «*CLIL in the English classroom*» (Durán, 2017). Material no publicado.

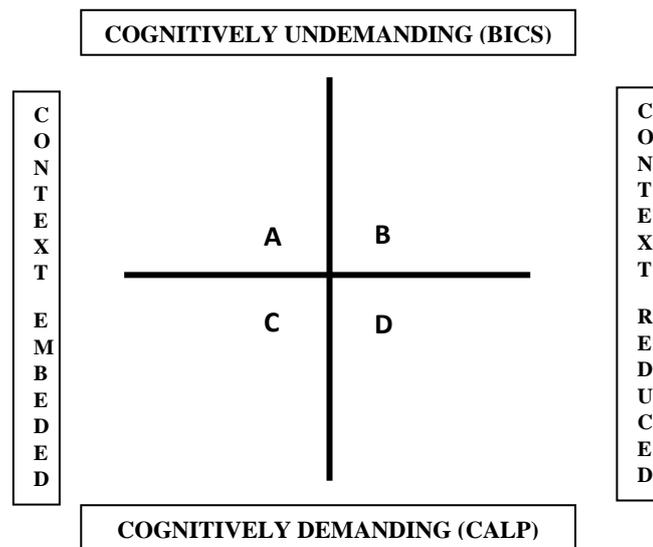
### c. El cuadrante de Cummins (2000)

La metodología *CLIL* incide en la importancia de desarrollar en los alumnos el lenguaje más social, lo que Cummins denomina *BICS*, acrónimo inglés que hace referencia a *Basic Interpersonal Communicative Skills*, así como el dominio de un lenguaje académico más exigente y complejo, o *CALP*, esto es, *Cognitive Academic Language Proficiency*.

La destreza comunicativa básica, o *BICS* comprende las habilidades necesarias para desenvolverse en situaciones conversacionales (Bentley, 2010). Según Cummins (2000), estas destrezas son alcanzadas después de dos a tres años de educación, en unas circunstancias favorables de utilización y exposición a la lengua en la interacción social. Por otro lado, la competencia lingüística cognitiva académica, o *CALP*, hace alusión a las destrezas lingüísticas necesarias dentro de ámbitos académicos para hacer frente a los contenidos curriculares. De acuerdo a Cummins, los estudiantes necesitan al menos cinco años para alcanzar *CALP*.

Esta distinción demuestra una jerarquía entre ambas formas. En *BICS*, el aprendizaje del lenguaje es contextualizado, es decir, se apoya en situaciones muy concretas y cercanas; además, éste es auxiliado por el lenguaje corporal, mediante la utilización de gestos, expresiones faciales, pautas de entonación, etc... (Lorenzo et al., 2011). Por tanto, las tareas asociadas a *BICS* son normalmente menos exigentes desde un punto de vista cognitivo. En *CALP*, el lenguaje es más exigente desde esa perspectiva, ya que se corresponde con el registro empleado en la enseñanza de contenidos curriculares, que es más abstracto y formal. En consecuencia, el lenguaje cognitivo-académico ejercita, y expresa, destrezas de pensamiento de rango superior, es decir, *HOTS (high order thinking skills)* (Llull, et al., 2016). Esta complejidad cognitiva requiere de una construcción lingüística más elaborada, generalmente de forma menos contextualizada, o prescindiendo de claves de contexto, y a través de medios escritos que favorezcan una estructura lingüística más estable y precisa (Lorenzo et al., 2011).

Esta diferenciación puede visualizarse de forma gráfica mediante el cuadrante de Cummins (2000):



**Figura 4.** El cuadrante de Cummins. Elaboración propia a partir de “Educación bilingüe: Integración de contenidos y segundas lenguas” (Lorenzo, F. et al., 2011).

El cuadrante de Cummins establece un orden de complejidad cognitiva y lingüística de las actividades que se pueden llevar a cabo en el aula, representadas en función de ejes cruzados que relacionan la competencia lingüística y el aprendizaje. El eje horizontal determina el nivel de contextualización de la actividad, distinguiendo entre actividades con mayor o menor grado de contextualización. En las primeras, dicha contextualización se proporciona mediante representaciones situacionales, contacto visual y lenguaje corporal (Lull, et al., 2016), mientras que en las segundas, los apoyos contextuales son menos definidos y más abstractos, demandando un lenguaje funcional correspondiente a *HOTS*. En cambio, el eje vertical indica la exigencia cognitiva a nivel lingüístico, relacionada con el tipo de lenguaje que el alumno tiene que generar en cada actividad. Como resultado del cruce de ambos ejes, obtenemos los cuadrantes que se muestran en la figura, cada uno de los cuales representa un tipo de actividad con un carácter comunicativo distinto (Lorenzo, et al., 2011). Cummins defiende que los maestros deben proporcionar a sus alumnos actividades cada vez más complejas en términos cognitivos, y que necesitan reconocer qué momento es el más adecuado para que efectúen transiciones progresivas desde *BICS* hacia *CALP*, a la vez que proporcionarles apoyo y soporte para llevar a cabo tales avances paulatinos.

Para ello, recomienda a los maestros que comiencen proporcionando a sus alumnos actividades cognitivamente simples y altamente contextualizadas, las correspondientes al cuadrante A, que son las que suponen un lenguaje transaccional y conversacional. Algunos ejemplos de estas actividades son: mirar un vídeo, repetir la información, recordar los conocimientos previos, etc. En segundo lugar, sostiene que los alumnos debieran realizar actividades progresivamente más complejas a la vez que todavía altamente integradas en un contexto explícito; éstas se corresponden a las actividades del cuadrante C, que representan una oportunidad para evolucionar hacia un lenguaje más abstracto, como por ejemplo aquellas actividades que requieren comparar y contrastar, transformar o personalizar la información. En tercer lugar, las siguientes actividades propuestas se corresponden al cuadrante B que, aún siendo abstractas son cognitivamente sencillas, tales como discutir en parejas sobre un tema, describir observaciones, o secuenciar la información. Finalmente, el último nivel entraña un desafío mayor, ya que es el más complejo cognitivamente y a menudo exige un alto nivel de abstracción; se trata del cuadrante D, cuyo principal objetivo es el dominio del lenguaje académico, que capacita a los alumnos para transformar el conocimiento de un determinado contenido en términos lingüísticos académicos. Algunos ejemplos de estas últimas actividades son: escribir un ensayo, justificar una opinión, predecir resultados, etc. (Durán, 2017). El desarrollo de *CALP*, en suma, es uno de los retos que la metodología *CLIL* se ha propuesto, con el fin de que los alumnos puedan construir una sólida base lingüística académica que les permita favorecer la adquisición de los contenidos curriculares.

#### **d. Zona de desarrollo próximo de Vygotsky (1978)**

La zona de desarrollo próximo, a veces abreviada como *ZPD* o *Zone of Proximal Development*, es un concepto acuñado por el psicólogo soviético Vygotsky, quien la definió como “*the distance between the actual developmental level as determined by independent problem solving and the level of potential development as determined through problem solving under adult guidance, or in collaboration with more capable peers.*”<sup>1</sup> (Vygotsky, 1978, p. 86).

---

<sup>1</sup> Traducción al español: “la distancia entre el nivel de desarrollo real determinado por la resolución independiente de problemas y el nivel de desarrollo potencial determinado por la resolución de problemas bajo la guía de un adulto o en colaboración con compañeros más capaces”.

Este autor, entre otros profesionales de la enseñanza, considera que el papel de la educación es el de ayudar a los niños partiendo de las experiencias que se encuentran en su *ZPD*, fomentando y promoviendo su aprendizaje individual a partir de la siguiente premisa de que lo que hoy pueden efectuar con apoyo, mañana podrán hacerlo de forma autónoma y sin necesidad de ayuda externa (Gibbons, 2008).

La noción de *ZPD* se ha expandido y modificado generando nuevos conceptos derivados de la concepción original de Vygotsky. Así, la idea de “andamiaje” está estrechamente relacionada con la *ZPD*, aunque el mismo Vygotsky nunca utilizó ese término. En cambio muchos profesionales de la educación, desde el ámbito de la práctica docente y de la reflexión teórica en los campos de la Lingüística Aplicada o los estudios de la Educación Intercultural, lo han asociado a la *ZPD* de Vygotsky.

La noción de “andamiaje” hace referencia al apoyo temporal proporcionado durante etapas intermedias de aprendizaje, es decir, mientras el alumno se encuentra en la zona de desarrollo próximo. Durante esta fase, el alumno desarrolla nuevos conocimientos y habilidades pero todavía no es capaz de desenvolverse de forma completamente independiente, por lo que precisa de herramientas auxiliares y recursos apropiados para construir el siguiente nivel de comprensión y conocimiento. Este soporte disminuye cuando ya es innecesario, de manera semejante a lo que se hace con un edificio durante su construcción, cuando a medida que ésta avanza, se van retirando los andamios que la sostenían. Algo similar sucede cuando el alumno va afianzando su conocimiento y puede sostener su conocimiento, y hacerlo operativo, con autonomía.

Por tanto, en *CLIL* los “andamios” (lo que en la terminología metodológica se conoce en inglés como “*scaffolding*”) describen el apoyo adecuado para el aprendizaje de contenido y lengua. Hay muchas maneras de apoyar el aprendizaje de los alumnos una vez identificada la tarea y la herramienta auxiliar más adecuada para ella. Una de ellas es considerar cuidadosamente el lenguaje que el profesor emplea en el aula. Otras formas de proporcionar “andamios” son: fomentar el interés de los alumnos; dividir las actividades en pasos claramente marcados; proporcionar soportes léxicos o refuerzos de comprensión antes, durante y después de la tarea; emplear imágenes y objetos del mundo real; demostrar, mediante ejemplos, cómo se realiza una actividad; usar “*word banks*”, “*glossaries*”, tablas de sustitución, o “*writing frames*”; utilizar textos como modelo para la producción de lenguaje; y proporcionar formas de “*feedback*” constructivo (Bentley, 2010).

En todos los andamios, es importante que ayudemos a los alumnos a tratar de adoptar el modo de proceder propio de cada disciplina curricular, es decir, animarles a seguir los protocolos de actuación básicos característicos de los artistas, economistas, diseñadores, geógrafos, historiadores, matemáticos, músicos, científicos, deportistas, etc. (Bentley, 2010).

## **B) Beneficios de *CLIL***

Han sido numerosos los autores que han expuesto las ventajas de la metodología *CLIL*. Entre ellos, Maria Pavesi, Daniela Bertocchi, Marie Hofmannová y Monika Kazianka (2001), enfatizan las ventajas que la metodología *CLIL* tiene para el alumnado:

- Los alumnos están en contacto con contenidos altamente motivadores y auténticos, próximos al mundo real, por lo que su propia motivación se potencia.
- Éstos ganan una mayor autoestima y confianza a través del trabajo cooperativo, donde cada alumno adquiere un papel importante para conseguir el objetivo propuesto.
- El alumno está expuesto un mayor número de horas a la segunda lengua, por lo que éste incrementa sus habilidades lingüísticas y adquiere un dominio de las mismas.
- El desarrollo del pensamiento creativo es uno de los principales beneficios de *CLIL*, como consecuencia de la integración de contenidos y lengua, la cual exige actividades exigentes académicamente y cognitivamente.
- *AICLE* facilita el acceso a la comunicación personal e intercultural, ya que los alumnos pueden tener experiencias con la lengua para diversos fines y estar expuestos a diferentes perspectivas culturales en el contexto de los contenidos que están aprendiendo. *AICLE* ayuda a desarrollar las habilidades en la lengua extranjera en sus aspectos comunicativos y ofrece nuevas perspectivas en la enseñanza y el aprendizaje de idiomas.

## 4. METODOLOGÍA

El núcleo de este trabajo lo constituye la elaboración de actividades *CLIL* para la asignatura de *Science* en Educación Primaria, concretamente el tema de los hábitats. Uno de los motivos por los que he seleccionado este área de estudio, es porque además de ser una asignatura atractiva para los niños, contiene mucho vocabulario científico específico que en inglés es similar al de la lengua española, lo cual facilita su adquisición y comprensión de estos términos y conceptos. Otra razón es que, a través del aprendizaje de la ciencia, los estudiantes desarrollan diversas habilidades cognitivas tales como el razonamiento, el cuestionamiento, la resolución creativa o la evaluación. Además, la metodología *CLIL* requiere que los profesores utilicen una gran variedad de recursos atractivos y cercanos a los intereses del alumnado, a la vez que se proporciona una respuesta a sus necesidades cognitivas y lingüísticas, lo que puede incrementar la motivación del niño para su aprendizaje.

Esta elección está inspirada en los conocimientos y prácticas adquiridas durante mi formación en la Mención en Lengua Extranjera (Inglés), donde he podido beneficiarme de un acercamiento personal a la metodología *CLIL*, así como tener la ocasión de diseñar mis propias unidades didácticas atendiendo a los criterios establecidos por este enfoque innovador pedagógico. Además, he tenido una oportunidad de sumo valor educativo al poder realizar las prácticas escolares correspondientes a la etapa final de mi itinerario formativo como maestra de inglés en un colegio público del Reino Unido, donde pude constatar que la metodología empleada, así como sus dinámicas en el aula y el tipo de actividades proporcionadas, son del todo consonantes con el enfoque *CLIL*, y confirmar que con ellas se da respuesta a las necesidades educativas de las aulas multiculturales en Inglaterra. A pesar de que en ellas el objetivo principal no es la integración de una segunda lengua y contenido, el enfoque *CLIL* se lleva a efecto con la lengua materna de los niños y es, en gran medida, y con las adaptaciones pertinentes, del todo extrapolable a otros entornos de aprendizaje *de y en* L2. Por tanto, tomé esta experiencia como marco idóneo para el desarrollo de mi TFG, sintetizando en él los conocimientos académicos previos y los aspectos positivos del modelo de enseñanza que pude observar, y del que fui partícipe, en las aulas del Reino Unido, para elaborar a partir de ese encuentro de culturas pedagógicas un diseño de actividades *CLIL* susceptible de aplicación en escenarios escolares del sistema educativo español.

Con el propósito de recopilar y aprovechar estos recursos ingleses, he llevado a cabo una investigación en el centro británico sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje, así como de los elementos implicados en el aprendizaje de los alumnos. Para ello, he realizado una observación participante y activa con una inmersión total en el aula, trabajando colaborativamente con el resto de profesores para satisfacer las necesidades educativas de los alumnos.

#### **4.1.MÉTODO DE INVESTIGACIÓN**

Para la selección y estudio de estas evidencias, como ha sido mencionado anteriormente, se ha llevado a cabo un método de observación de los procesos de enseñanza-aprendizaje en las aulas del colegio británico, puesto que, tal y como señala Nieto (2012), “la observación es la estrategia más accesible para el educador, cuando de recoger información se trata” (p.130), y es, por tanto, un instrumento básico para conseguir de forma empírica nuestros objetivos, constituyendo uno de los aspectos más importantes del método científico (Ramírez, s.f, p. 2).

Esta observación fue cualitativa, fundamentándose en el enfoque cualitativo descrito por Dörnyei (2007) como “los procedimientos de recolección de datos que arrojan como resultado principal datos abiertos de carácter no numérico que más tarde se analizan mediante métodos no estadísticos” (p. 24). Del mismo modo, la observación fue sistemática, a partir de una definición previa de los objetivos que perseguía dicha observación, así como de una identificación preliminar de las herramientas que iba a emplear en el proceso. Así mismo, ésta fue natural puesto que se operó en un entorno donde las personas observadas se comportan como lo hacen habitualmente (Ramírez, s.f, p. 7).

Durante este periodo de observación, mi rol quedó ceñido estrictamente al de observadora participante, ya que mantuve un contacto directo, en todos los aspectos, con el grupo observado, convirtiéndome en miembro activo del mismo (Nieto, p. 139). Esto me permitió compendiar los indicadores que reflejaban la presencia de los rasgos característicos de *CLIL* en las aulas del colegio de Primaria en Reino Unido, así como participar de forma activa e integrada en la monitorización de actividades, enseñanza de contenidos, y organización del aula, convirtiéndome en una profesora más, “*pre-service*” y “*assistant*” pero plenamente autorizada como docente en el aula.

## 4.2. CONTEXTO DE LA OBSERVACIÓN Y PARTICIPANTES

El centro educativo donde se llevó a cabo la observación es el colegio público *Stivichall Primary School* (<http://www.stivichallprimary.org/>), situado en la ciudad de Coventry, Reino Unido. Durante mi estancia en este colegio, se me brindó la oportunidad de participar activamente en todas las aulas de Educación Primaria, desde *Year 1* hasta *Year 6* (los cursos de Ed. Primaria en Reino Unido se corresponden a un curso inferior en el sistema educativo español). Como consecuencia, las observaciones recogidas abarcan todos los cursos de educación Primaria de este colegio.

Cabe destacar el elevado componente multicultural presente en todas las aulas del colegio debido a la presencia de una gran variedad de culturas en el país de Reino Unido, por lo que es muy común encontrar en todos los colegios británicos un alto porcentaje de alumnos con procedencia extranjera. Considero que este hecho debe ser señalado, puesto que la observación tuvo lugar en un entorno donde la mayoría de los alumnos tienen un origen extranjero, es decir, su primera lengua no es el inglés, una cuestión esencial que todos los colegios tienen presente. Análogamente, *CLIL* se enfoca en la enseñanza de contenido a través de una segunda lengua.

## 4.3. TÉCNICAS DE REGISTRO

Para hacer un uso efectivo de esta observación cualitativa participante en las aulas del colegio Stivichall, utilicé los siguientes instrumentos de observación para la recolección de información:

- **Resumen narrativo:** A través de esta herramienta, he recogido los aspectos más importantes y destacables que he podido observar en el desarrollo de cada sesión en las clases de Primaria, centrándome en su metodología, gestión del aula (“*classroom management*”), “*use of language*”, recursos, materiales, y agrupamientos de los alumnos en la ejecución de las diversas actividades.
- **Field notes (notas de campo):** Éstas consisten en pequeñas descripciones sobre acontecimientos clave con el fin de reflejar diversos sucesos que tienen lugar de forma espontánea en los procesos de enseñanza-aprendizaje.
- **Captura de imágenes:** Realizada para el registro de materiales y recursos exhibidos en el aula, así como las diversas actividades y proyectos realizados por los niños.

Éstas me sirvieron de inspiración para la creación y propuesta de actividades, así como para constatar lo que va a ser expuesto a continuación.

#### 4.4.RESULTADOS DE LA OBSERVACIÓN

A partir de la observación continuada durante un mes en las clases del colegio Stivichall y de mi participación activa como una maestra más en sus aulas, he podido realizar un análisis de los datos obtenidos y extraer las siguientes conclusiones, que reflejan aspectos metodológicos sustanciales de ese centro escolar, así como su organización a nivel de aula y centro:

- ❖ Todas las clases, independientemente del curso al que pertenezcan, comparten una “visión y misión” educativa, un conjunto de principios éticos y valores: <http://www.stivichallprimary.org/page/?title=Ethos+%26amp%3B+Values&pid=13>.
- ❖ Existe una coordinación permanente no sólo entre los profesores presentes en la misma aula, sino con los profesores pertenecientes a otras aulas del mismo curso.
- ❖ El planteamiento y desarrollo de las clases se ajustan rigurosamente a los objetivos establecidos por el *National Curriculum*, que alienta el trabajo autónomo de los alumnos, así como su aprendizaje en torno a *topics* (focos temáticos) semanales, cercanos a los intereses de los alumnos. A través de ellos, los profesores trabajan de manera transversal diversas áreas del curriculum, tales como Ciencias, Matemáticas, Literatura o Artes Plásticas: <http://www.stivichallprimary.org/page/?title=Curriculum&pid=25>.
- ❖ No se trabaja con libros de texto, sino que los profesores elaboran sus propios materiales y adaptan los recursos que consideran necesarios.
- ❖ En todos los cursos de la etapa de Educación Primaria, se considera de vital importancia exponer a los alumnos de forma continua a variados *displays*, es decir, a imágenes, pancartas o posters que reflejen el contenido de las distintas asignaturas que los alumnos están estudiando en el momento, y que sirvan de ayuda (*scaffolding*) a la hora de realizar las diversas actividades.
- ❖ Los alumnos están distribuidos en grupos de 4 a 6 componentes dependiendo de su nivel en las distintas áreas curriculares. De esta forma, se hace una distinción

entre niños *less able* (aquellos que tienen dificultades en la asignatura, incluyendo a los niños con NEE), y *more able* (niños cuyas habilidades exceden la media, por lo que necesitan actividades con mayor complejidad cognitiva). Entre ambos se encuentran los niños cuyas habilidades y capacidades se corresponden a las requeridas por el curso académico. Los niños se sientan en diferentes mesas, según sus habilidades, en cada asignatura, para que el profesor pueda adaptar las actividades a las necesidades específicas de cada alumno y trabajar de forma diferenciada con cada grupo.

- ❖ Se fomenta en gran manera el trabajo grupal y por parejas, así como el trabajo autónomo a través de la investigación individual utilizando Internet.
- ❖ Los alumnos realizan con mucha frecuencia folletos informativos o posters que tendrán que presentar oralmente en el aula, con el fin de potenciar sus destrezas comunicativas y de investigación. Estos proyectos son expuestos posteriormente en el aula como reconocimiento a su trabajo.
- ❖ Se concede mucha importancia a las destrezas en nuevas tecnologías, por lo que los alumnos trabajan continuamente con los ordenadores.
- ❖ El trabajo transversal con otras áreas curriculares se hace patente en cada asignatura, sobre todo con las TIC y *Arts and crafts*.
- ❖ La evaluación es principalmente formativa, a través de portafolios, presentaciones orales, haciendo explícitos los objetivos y los resultados de aprendizaje, preguntando a los alumnos lo que aprenden cada día, etc.

En definitiva, he podido corroborar que la metodología empleada por el centro responde claramente a los principios que caracterizan la metodología *CLIL*: se centra en las 4CS, a través de la exhortación de los alumnos para la producción tanto oral como escrita de la lengua (*communication*), la concienciación de las diversas habilidades cognitivas del alumnado (*cognition*), la provisión del apoyo apropiado para su desarrollo (*scaffolding*), así como la exposición de los alumnos a diversos contenidos y *topics* cercanos a sus intereses (*content*), muchos de ellos relacionados con las diversas culturas que constituyen su comunidad multicultural (*culture*). Del mismo modo, la combinación ponderada del trabajo tanto colaborativo como autónomo es un rasgo que observé y que a la vez es característico de la metodología *CLIL*.

#### 4.5.DESIGNING FOR CLIL

A partir de toda la información y recursos obtenidos a través de las distintas técnicas de observación, he procedido a diseñar mis propias actividades *CLIL* para la asignatura de *Science*, concretamente para el tema de “*Natural Habitats*”.

Consecuentemente, he decidido a qué curso iban a estar destinadas dichas actividades con el fin de utilizar el nivel de lengua y contenido apropiados. Finalmente, he decidido diseñar estas actividades para los alumnos de 6º de Educación Primaria.

A tal fin, he atendido a la tipología específica de actividades *CLIL* propuesta en *Teaching Science through English* (2011):

**Tabla 4. Tipología de actividades *CLIL***

<i>Circle/underline</i>	<i>Find the mistake</i>	<i>Label Match</i>
<i>Classify</i>	<i>Gap fill</i>	<i>Multiple choice</i>
<i>Compare and contrast</i>	<i>Ordering</i>	<i>Posters/presentations</i>
<i>Complete the diagram</i>	<i>Odd one out</i>	<i>Yes/No</i>
<i>Loop or domino games</i>	<i>Information transfer</i>	<i>Web searches</i>
<i>Describe and guess</i>	<i>Jigsaw</i>	

*Nota.* Estas actividades pueden aplicarse a cualquier asignatura curricular para trabajar lengua y contenido de forma integrada.

A continuación, voy a exponer en qué consisten estas actividades y cuáles son las habilidades cognitivas (*Teaching skills*) que trabaja cada una de ellas. Así mismo, para ilustrarlas de una manera clara las ejemplificaré mostrando una selección del conjunto de actividades que he diseñado.

**Tabla 5. Ejemplificación de actividades *CLIL***

<b>TICK THE WORD, SENTENCE OR DIAGRAM WHICH IS TRUE</b>
<b>Thinking skills: Remembering, identifying (LOTS)</b>
Esta actividad consiste en elegir la opción correcta entre las que se ofrecen. A través de esta actividad rápida y sencilla, el objetivo que se plantea es la comprensión del nuevo vocabulario o información.
<div style="border: 1px solid black; padding: 10px; margin: 10px 0;"> <p><b>2. Tick ✓ the correct sentence:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Most animals are only found in one kind of habitat.</li> <li>• Most animals are found in more than one kind of habitat.</li> </ul> </div>

## CLASSIFY

### Thinking skills: Classifying (LOTS)

En esta actividad los alumnos deben clasificar en grupos atendiendo a características comunes. Por tanto, el ejercicio focaliza sus objetivos en el análisis y relación de información. Para ello es necesario que los alumnos asimilen los contenidos y el lenguaje.

Classify these habitats into each column:

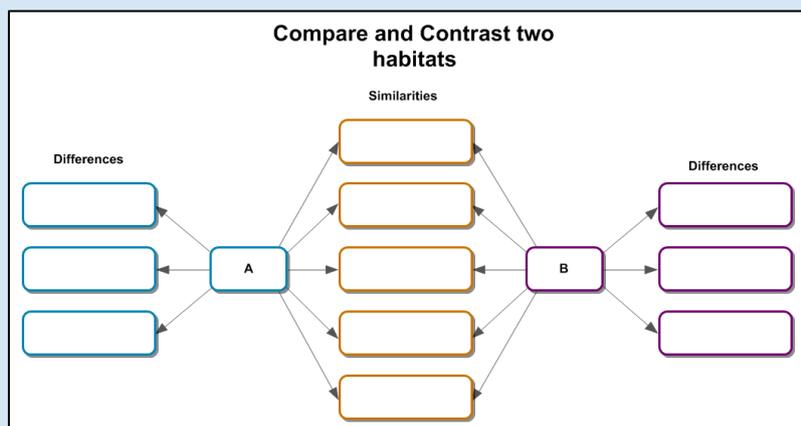
Stream    Rainforest    Polar region    Savanna    Desert    Tundra    Taiga    Grassland    River  
Lake  
Tropical ocean    Pond    Wetland    Temperate ocean

HABITATS		
Land habitat	Marine habitat	Freshwater habitat

## COMPARE AND CONTRAST

### Thinking skills: Comparing and contrasting (LOTS)

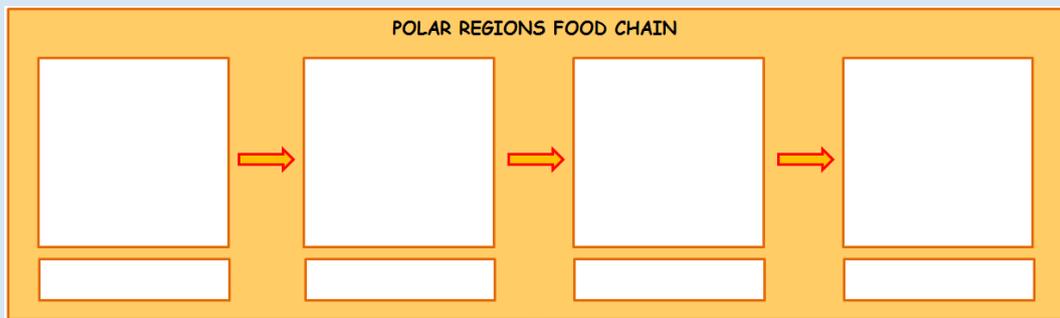
En este tipo de actividad es necesario que los alumnos analicen dos o más informaciones para descubrir las semejanzas o diferencias entre ellas. Para ello, deben razonar en torno a las características que muestran dichas informaciones y relacionarlas entre sí para sacar conclusiones. Por tanto, el objetivo principal de esta actividad es que los alumnos sean capaces de relacionar información y sintetizarla en torno a palabras clave. Es muy común la utilización de “*graphical organisers*”.



## COMPLETE THE DIAGRAM

### Thinking skills: Remembering, identifying (LOTS)

Esta actividad consiste en completar una representación gráfica en la que se muestra la relación entre las diferentes partes de un conjunto. Su principal objetivo es que los alumnos estructuren su pensamiento, y en consecuencia, recuerden el vocabulario estudiado. El siguiente ejemplo muestra un *flow chart* representando el traspaso de energía de unos seres vivos a otros en un determinado ecosistema; los alumnos deben completar este diagrama con los seres vivos apropiados.



## LOOP OR DOMINO GAME

### Thinking skills: Remembering, identifying, ordering (LOTS)

Se trata de un juego muy entretenido para repasar el vocabulario que ha sido previamente estudiado. Consiste en repartir un set de dominó a los alumnos. Una parte de las fichas contienen una palabra y las otras una definición, y su misión es buscar las definiciones correspondientes a las palabras y de esta forma crear el dominó.

<b>START</b>	It covers the Earth's surface which is not covered by water. We can find different kind of habitats there.	 <b>Wetlands</b>	This habitat is the <b>driest</b> place on Earth. It might not rain <u>for</u> months, or even years!
 <b>Shorelines</b>	From outer space Earth looks like a great blue sphere. That's because more than 70% of its surface is covered by this habitat.	 <b>Desert</b>	A living organism that feeds on organic matter, typically having specialized sense organs, nervous system and that is able to respond rapidly to stimuli.

## DESCRIBE AND GUESS

### Thinking skills: Identifying, defining (LOTS)

A través de la mención de características (escritas o en forma de imágenes), el alumno ha de adivinar el elemento que se muestra y describirlo.

	Wich animal is it? Can you describe it?
-----------------------------------------------------------------------------------	-----------------------------------------

## FIND THE MISTAKE

### Thinking skills: Remembering, identifying, reasoning (LOTS and HOTS)

En esta actividad los alumnos tienen que identificar el error dentro de la información proporcionada. El foco de este ejercicio es que los alumnos apliquen los contenidos curriculares y lingüísticos adquiridos.

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

- a) Producer use the sun to make energy. Nearly all food chains starts with a plant.
- b) On science, we use arrows to show where the energy is going, don't what eats what!

## GAP FILL

### Thinking skills: remembering, identifying (LOTS)

Es un ejercicio en el cual los estudiantes tienen que reemplazar las palabras que faltan en un texto. Estas palabras son elegidas y eliminadas para ejercitar un lenguaje específico, ya sea referente al tema curricular o a la lengua.

plants	animals	habitat	environment
An _____ is the natural _____ in which a group of _____ and _____ live.			

## ORDERING WORDS, SENTENCES AND PARAGRAPHS

### Thinking skills: Ordering (LOTS)

En esta actividad los alumnos deben ordenar una serie de palabras o elementos para dar sentido a la información.

1. Order these words to complete the definition of pollution:

habitats - around - to - the - animals - World - we - the -  
they - live - in. - may - harm - us - human - world - health -  
live - and - plants - cause - damage - to - Pollution - the -  
the - and - and - in - Damage

Pollution is .....

.....

.....

### ODD ONE OUT

**Thinking skills: Comparing, contrasting, reasoning (LOTS and HOTS)**

En esta actividad deberán seleccionar la palabra que no corresponde al set otorgado para lo que han de atender a criterios tanto de conocimiento del contenido como del lenguaje (categoría gramatical) utilizado.

1. Cross the word which is not a synonym of **setting**.

Environment    Ambience    Surroundings    Location    Changing

### INFORMATION TRANSFER

**Thinking skills: Reasoning (HOTS)**

Esta actividad implica que los estudiantes transfieran un texto hablado o escrito a otra forma o modo de expresión, como por ejemplo un gráfico o una tabla, y viceversa.

2. Show in a Pie Chart the number of people who are green at home and the one who is not green in percentage using the survey.

### JIGSAW

**Thinking skills: Reasoning (HOTS)**

En este tipo de actividad los alumnos escuchan o leen diferentes partes de un texto, intercambiando información posteriormente para completar una tarea. Esta actividad, de tipo *information gap*, es ideal para fomentar la comunicación en la segunda lengua entre los alumnos. En el siguiente ejemplo muestro el texto que he seleccionado para dividirlo en varias partes y repartirlas entre los alumnos con el fin de que compartan la información que tienen en cada uno de sus fragmentos y contesten a las preguntas de la *Worksheet 10*.

Plants and animals are connected together in a certain ecosystem by their **feeding relationships**. Food chain shows the sequence of steps within these feeding relationships between living things.

That is, a food chain manifests what eats what in a particular habitat, sequencing the **transfer of matter and energy in form of food** from organism to organism.

It always starts with a **producer**. Producers are *autotrophs* and are most often *photosynthetic* organisms that convert solar energy into food, such as plants, algae, or cyanobacteria.

The next link in food chains is the **consumers**. We can distinguish between three types of consumer. In one hand, the organisms that eat the producers are called **primary consumers**, which are usually **herbivores**. In the other hand, the organisms that eat primary consumers, which mean they eat other animals, are called **carnivore**. Finally, the **omnivore** eats both plants and animals.

Other group of consumers that deserves mention, although it doesn't always appear in drawings of food chains, is the **decomposers**, which are organisms that recycle dead plants and animals into that are released back into the soil, air and water.

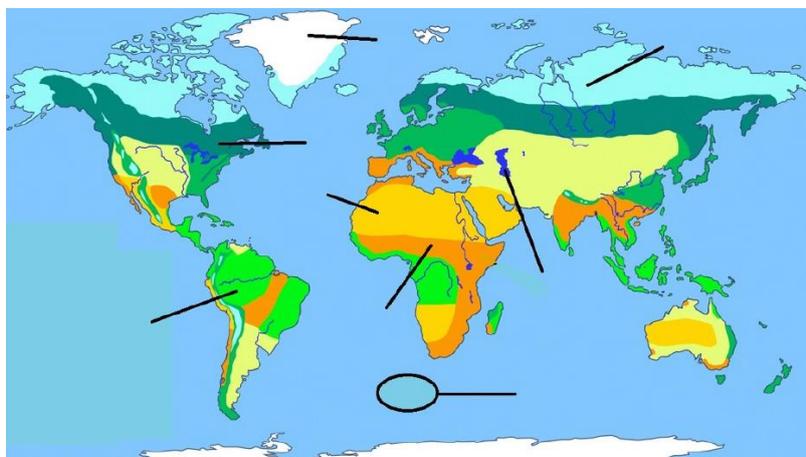
## LABEL MATCH

### Thinking skills: Identifying (LOTS)

En este tipo de actividades se centran en el vocabulario del contenido específico. Requiere que los alumnos relacionen nombres con partes de una imagen.

Match de following habitats to their locations:

Tundra, Polar region, Savanna, Rainforest, Desert, Taiga, Freshwater habitat, Marine habitat.



## MULTIPLE CHOICE

### Thinking skills: Reasoning (HOTS)

En esta actividad se emplea el razonamiento. En ella se ofrecen diferentes respuestas a una pregunta en concreto y el alumno debe de elegir la opción correcta.



This habitat is a...

- Savannah
- Desert
- Taiga

## POSTERS/PRESENTATIONS

### Thinking skills: Creative thinking/ synthesis (HOTS)

Con el fin de fomentar la comunicación oral y escrita en la segunda lengua de los alumnos, se utilizan como herramienta las presentaciones orales o la confección de posters con la información recopilada. En la séptima sesión, pido a mis alumnos que realicen una investigación a cerca de una *food chain* de su propia elección y a partir de ella realicen un poster con los principales elementos que la componen.

## TRUE/FALSE; YES/NO

### Thinking skills: Remembering, reasoning (LOTS and HOTS)

En este tipo de actividad el alumno tiene que analizar las afirmaciones proporcionadas con el fin de encontrar cualquier contradicción.



The oceans belonged to this kind of habitat absorb a lot of solar radiation.

- True
- False

## WEB SEARCHES

### Thinking skills: Synthesis (HOTS)

Es vital que los alumnos puedan trabajar de forma autónoma buscando, seleccionando, analizando y filtrando información, a la vez que demuestran un desenvolvimiento en la utilización de las nuevas tecnologías. A lo largo de mi propuesta didáctica, invito a mis alumnos que realicen sus propias investigaciones por internet sobre el tema abordado. Un ejemplo es la investigación que deben llevar a cabo en la quinta sesión sobre un animal de propia elección y sus adaptaciones al medio en el que vive.

## 5. DISEÑO DE LA UNIDAD DIDÁCTICA *CLIL*

El presente diseño de la unidad didáctica *CLIL* tiene como objetivo otorgar un sentido, contexto y organización a las actividades expuestas anteriormente con el fin de responder a los criterios que definen este enfoque metodológico para el aprendizaje de lengua y contenido simultáneamente.

Para ello, se tuvo en cuenta los parámetros expuestos en el Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero por el que se establece el currículo básico de Educación Primaria en España:

**Tabla 6. Objetivos que el alumno debe alcanzar al finalizar el proceso educativo.**

- Conocer y apreciar los valores y las normas de convivencia, aprender a obrar de acuerdo con ellas, prepararse para el ejercicio activo de la ciudadanía y respetar los derechos humanos, así como el pluralismo propio de una sociedad democrática.
- Desarrollar hábitos de trabajo individual y de equipo, de esfuerzo y de responsabilidad en el estudio, así como actitudes de confianza en sí mismo, sentido crítico, iniciativa personal, curiosidad, interés y creatividad en el aprendizaje, y espíritu emprendedor.
- Adquirir habilidades para la prevención y para la resolución pacífica de conflictos, que les permitan desenvolverse con autonomía en el ámbito familiar y doméstico, así como en los grupos sociales con los que se relacionan.
- Conocer, comprender y respetar las diferentes culturas y las diferencias entre las personas, la igualdad de derechos y oportunidades de hombres y mujeres y la no discriminación de personas con discapacidad.
- Adquirir en, al menos, una lengua extranjera la competencia comunicativa básica que les permita expresar y comprender mensajes sencillos y desenvolverse en situaciones cotidianas.
- Conocer los aspectos fundamentales de las ciencias de la naturaleza, las ciencias sociales, la geografía, la historia y la cultura.
- Iniciarse en la utilización, para el aprendizaje, de las Tecnologías de la Información y la Comunicación desarrollando un espíritu crítico ante los mensajes que reciben y elaboran.
- Utilizar diferentes representaciones y expresiones artísticas e iniciarse en la construcción de propuestas visuales y audiovisuales.
- Conocer y valorar los animales más próximos al ser humano y adoptar modos de comportamiento que favorezcan su cuidado.
- Desarrollar sus capacidades afectivas en todos los ámbitos de la personalidad y en sus relaciones con los demás, así como una actitud contraria a la violencia, a los prejuicios de cualquier tipo y a los estereotipos sexistas.

Nota. Adaptado de “Artículo 7. Objetivos de Educación Primaria” [Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero por el que se establece el currículo básico de la educación Primaria].

Consecuentemente, para la propuesta temática, objeto del diseño de la unidad didáctica, “los hábitats naturales”, seguí las directrices relativas a los contenidos, criterios de evaluación y estándares de aprendizaje evaluables que establece el Real Decreto sobre la asignatura troncal de Ciencias de la Naturaleza:

**Tabla 7. Contenidos, criterios de evaluación y estándares de aprendizaje evaluables.**

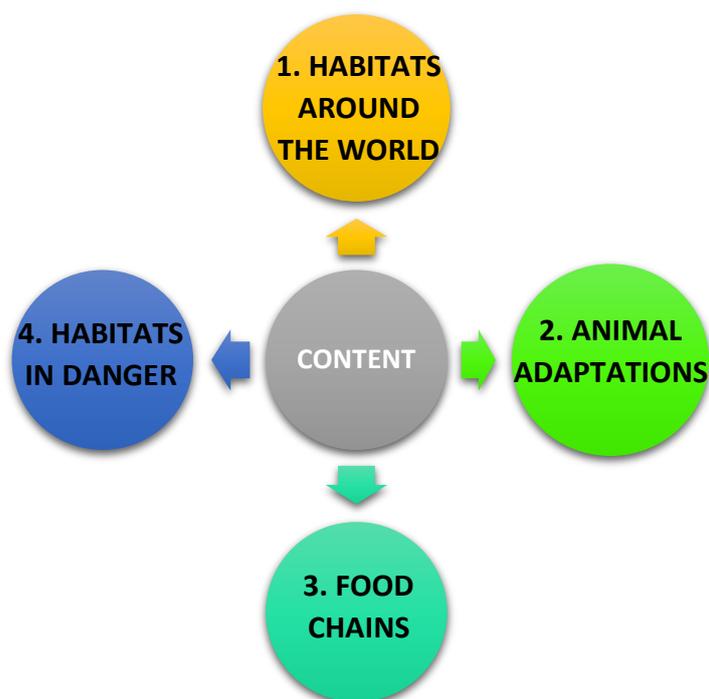
<b>Bloque 3. Los seres vivos</b>		
Contenidos	Criterios de evaluación	Estándares de aprendizaje evaluables
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Las relaciones entre los seres vivos. Cadenas alimentarias.</li> <li>- La biosfera, diferentes hábitats de los seres vivos.</li> <li>- Interés por la observación y el estudio riguroso de todos los seres vivos.</li> <li>- Uso de medios tecnológicos para el estudio de los seres vivos.</li> </ul>	<p>Usar medios tecnológicos, respetando las normas de uso, de seguridad y de mantenimiento de los instrumentos de observación y de los materiales de trabajo, mostrando interés por la observación y el estudio riguroso de todos los seres vivos, y hábitos de respeto y cuidado hacia los seres vivos.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Identifica y explica las relaciones entre los seres vivos. Cadenas alimentarias.</li> <li>- Identifica y explica algunas de las causas de la extinción de especies</li> <li>- Observa e identifica diferentes hábitats de los seres vivos.</li> <li>- Manifiesta una cierta precisión y rigor en la observación y en la elaboración de los trabajos.</li> <li>- Observa y registra algún proceso asociado a la vida de los seres vivos, utilizando los instrumentos y los medios audiovisuales y tecnológicos apropiados, comunicando de manera oral y escrita los resultados.</li> <li>- Respeta de las normas de uso, de seguridad y de mantenimiento de los instrumentos de observación y de los materiales de trabajo.</li> </ul>

Nota. Adaptado de “Anexo I. Asignaturas troncales. a) Ciencias de la Naturaleza.” [Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero por el que se establece el currículo básico de la educación Primaria].

A partir de todo lo expuesto anteriormente, procedo a presentar mi propio diseño de la siguiente unidad didáctica al objeto de reflejar en ella la metodología *CLIL* y todos los elementos que lo componen descritos a lo largo de este documento, a través de la enseñanza de lengua y contenido utilizando como tema principal los “hábitats naturales”.

Con esa finalidad, la creación de la siguiente unidad didáctica *CLIL* está fundamentada en los siguientes aspectos que definen, como vimos, dicho enfoque metodológico:

- ❖ **Contexto:** Unidad didáctica destinada a aquellos alumnos de 6º curso de Educación Primaria que hayan estado expuestos a este tipo de educación bilingüe a lo largo de toda su etapa en Educación Primaria.
- ❖ **4Cs:** En esta unidad se hace explícita la combinación e interacción de los cuatro elementos descritos por Do Coyle (2007) para la obtención de un bilingüismo equilibrado:
  - **Contenido (Content):** Atendiendo a las bases establecidas por el Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, los contenidos desarrollados en la unidad didáctica serán los siguientes:



**Figura 5.** Contenidos de la Unidad Didáctica CLIL. Elaboración propia

- **Habilidades cognitivas (Cognition):** Se establece una relación entre contenido y habilidades cognitivas atendiendo a la Taxonomía de Bloom, de tal forma que las actividades giren en torno a esta clasificación para satisfacer y fortalecer las demandas cognitivas del alumnado en cada momento.
- **Lenguaje y uso (Communication):** En esta unidad se pretende aumentar el tiempo de habla de los alumnos (*Students talking time*) y reducir el tiempo de habla del profesor (*Teacher talking time*), proporcionando momentos en los que deban interactuar y trabajar colaborativamente para llevar a cabo la resolución de las actividades. De esta forma, los alumnos utilizarán su segunda lengua continuamente. Por ejemplo, a la hora de llevar a cabo investigaciones, encuestas, juegos, o presentaciones.

- **Cultura (*Culture*):** Uno de los principales objetivos de la unidad es la concienciación a cerca de las responsabilidades que tiene el ser humano como ciudadano con respecto al cuidado del medio ambiente.
- ❖ **Enfoque transversal (*Transversal approach*):** Los ejes transversales que vertebran el foco temático se corresponden al desarrollo de la competencia digital y de las habilidades artísticas y plásticas. Cabe destacar la importancia del desarrollo de las habilidades en el manejo de las TIC para el desarrollo integral del alumnado. Éstas son comprendidas como herramientas valiosas de aprendizaje que permiten fomentar la autonomía y cooperación del alumnado. Por este motivo, la presente unidad didáctica utiliza recursos tecnológicos actualizados para la enseñanza y aprendizaje de los contenidos curriculares y lengua, tales como “*Nearpod*”, “*Sways*”, “*Power Point*” o “*Inspiration® 9*”. Del mismo modo, el objetivo del desarrollo de las habilidades plásticas de los alumnos se hace patente mediante la propuesta de actividades en las que los alumnos tengan que crear sus propios posters o *displays*. De esta forma, conseguimos una implicación activa del alumnado en la construcción de su propio aprendizaje, así como un incentivo muy motivador, ya que la expresión artística (*Arts and Crafts*) constituye uno de los principales intereses de los alumnos.
- ❖ **Metodología (*Methodology*):** El rasgo característico de esta unidad será el aprendizaje autónomo y cooperativo por medio de una gran diversidad de actividades en las que el profesor será apoyo y monitor de los procesos de enseñanza-aprendizaje de los alumnos, poniendo en práctica las dimensiones que constituyen el enfoque metodológico *CLIL*.
- ❖ **Evaluación (*Assessment*):** La evaluación propuesta se efectuará en tres momentos principales del proceso: al inicio de la unidad, para conocer el nivel de los alumnos (mediante la herramienta *Nearpod* en la que los alumnos realizan una autoevaluación de sus propios conocimientos); durante el proceso de enseñanza (haciendo un seguimiento de su aprendizaje a través de presentaciones, y una autoevaluación del profesor, para lo cual se utilizarán las rúbricas configuradas en el Anexo 6), y al final del proceso de enseñanza con el fin de identificar el grado de consecución de los objetivos propuestos.

A continuación, plasmaré las *CLIL lesson plan* que ilustran de manera concreta todo lo anterior y las actividades que conforman la unidad didáctica.

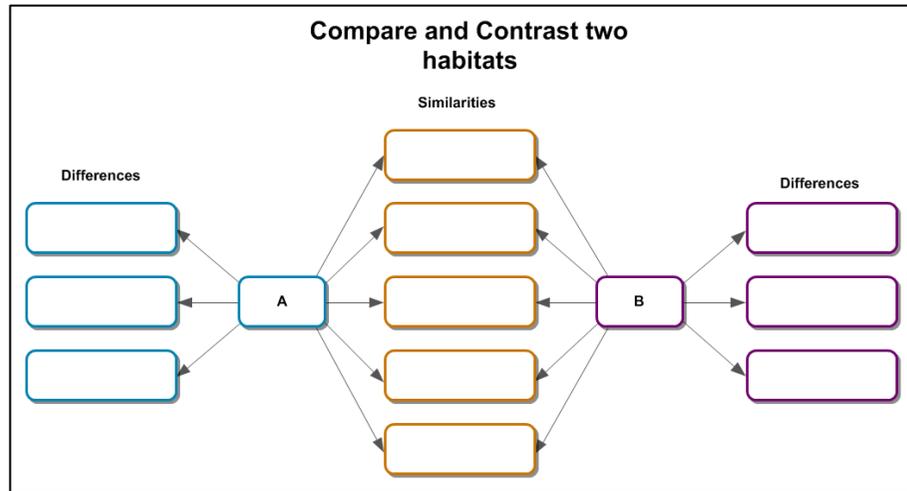
**Tabla 8. Unidad Didáctica CLIL. CLIL lesson plan**

<b>TOPIC:</b> Habitats around the world		<b>LEVEL:</b> 6 <sup>th</sup> grade		<b>TIMING:</b> 3 sessions	
<b>AIMS</b>					
<ul style="list-style-type: none"> <li>- To activate previous knowledge about habitats around the world.</li> <li>- To know what a habitat is.</li> <li>- To identify different types of habitat and its characteristics.</li> <li>- To classify them into land, freshwater and marine habitats.</li> </ul>					
<b>TEACHING OBJECTIVES (what I plan to teach)</b>				<b>CRITERIA FOR ASSESMENT</b>	
<b>CONTENT</b>		<b>COGNITION</b>		<ul style="list-style-type: none"> <li>- To distinguish between different types of habitats.</li> <li>- To describe the main features of each habitat and the plants and animals that live there.</li> <li>- To collaborate and participate actively in the pair and individual activities.</li> </ul>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Different habitats in the world and their main features.</li> <li>- Classification of the habitats: land, fresh water and marine.</li> <li>- Animals and plants living in each habitat.</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>- Give students opportunities to understand concepts and apply them.</li> <li>- Help the students to identify different habitats.</li> <li>- Carry out independent research and investigation about a certain habitat.</li> <li>- Describe and compare.</li> </ul>			
<b>LEARNING OUTCOMES (What learners will be able to do at the end of the lesson)</b>					
<b>CONTENT</b>		<b>COMMUNICATION (language and linguistic considerations)</b>			
<b>Pupils will have/be able to:</b>		<b>Language of learning</b>	<b>Language for learning</b>	<b>Language through learning</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Define what a habitat is.</li> <li>- Name the different habitats.</li> <li>- Explain the main features of each habitat.</li> <li>- Distinguish between different kinds of habitats</li> </ul>		<p><b>Key vocabulary:</b> Habitat, lake, river, plant, animal, world, Earth, land, rainforest, wetland, stream, tundra, taiga, pond, shoreline, temperate forest, tropical ocean, desert, grassland, temperate ocean, freshwater, marine, polar regions, savanna, rainforest.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- How to compare.</li> <li>- How to ask and answer questions.</li> <li>- How to make an oral presentation.</li> <li>- The language for pair work.</li> <li>- Understanding instructions.</li> <li>- Sharing information with other classmates.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Language that comes out when working on the tasks.</li> <li>- Language through research.</li> </ul>	
<b>CULTURE/CITIZENSHIP</b>			<b>COGNITION</b>		
<ul style="list-style-type: none"> <li>- To respect others' work.</li> <li>- To be aware of the importance of taking care of the habitats.</li> <li>- To understand that they can learn, regardless of the language used.</li> </ul>			<ul style="list-style-type: none"> <li>- Classify the different habitats into land, freshwater and marine.</li> <li>- Recognise similarities and differences between two habitats.</li> <li>- Synthesise information.</li> </ul>		

SESSION 1		
Activity: a selection of <i>Nearpod</i> –based activities	Whole class (50 minutes)	Resources
<p>For the development of this session we will use the <i>Nearpod</i> computer tool, which allows the teacher and the students to be connected simultaneously and share in real time the work of a student with others. This web/app tool is used to create interactive presentations in which the student must perform a variety of activities such as questionnaires, fill in the gaps, drawing activities, or multiple choice questions; school children may also find a lot of information through the sways created by the teacher. In addition, the teacher controls the devices of the students, changing the slides and taking control of the students who are connected in the presentation. The main aim of this session is for students to activate their previous knowledge about the habitats, their main features and location on the Earth while they can simultaenously check, consolidate and self-assess their own knowledge through different questionnaires.</p>		<ul style="list-style-type: none"> <li>- One computer for each student</li> <li>- <i>Nearpod</i> (Anexo 2)</li> <li>- Worksheet 1 (Anexo 5)</li> </ul>
SESSION 2		
Activity 1: Loop or Domino Game	Groups of 3-4 (7 minutes)	Resources
We begin the session with the “Habitats Domino Game” in order to revise the different habitats.		- Worksheet 2 (Anexo 5)
Activity 2: Booklet	Individual (30 minutes)	Resources
We ask the students to choose one habitat out of those studied in the previous session and to do a deeper research about it in order to produce their own booklet with all the information about that habitat.		<ul style="list-style-type: none"> <li>- Laptops for each student</li> <li>- Printer</li> </ul>
Activity 3	Pair (13 minutes)	Resources
In this activity we will provide each student an image about a certain habitat. They will have to get in pairs and try to guess which the habitat that his /her partner has. To do so, they will ask different questions in order to guess the habitat. For example: <i>Is the temperature “hot” along the year in this habitat? Can we find “penguins” in this habitat?</i> etc. In this way, there is room for students talk time as they put into practice their knowledge about the main features of each habitat.		- Worksheet 3 (Anexo 5)
SESSION 3		
Activity: Inspiration® 9	Pair activity (50 minutes)	Resources
In this session the students will work with an app from the computer which is called <i>Inspiration</i> ® 9. This tool provides an essential framework for thinking by helping students achieve more as they comprehend, create and communicate		- Computer for every two students

knowledge successfully. The main aim of this activity is to get the students work in pairs and use their booklets with habitat's information from the previous lesson so as to complete a "compare and contrast map" from *Inspiration® 9* where they will identify the similarities and differences between those habitats. It is important that the pair of students don't have the same habitat booklet. They can also add some images to their map and explore different ways of arranging its layout.

- *Inspiration® 9 app*



Finally, the students will use the "Presentation Manager" from *Inspiration® 9* to create their own presentation and share their information with their classmates. This will give an opportunity to the teacher to assess the students' communicative skills using their second language as well as their knowledge about the habitats and its features.

<b>TOPIC:</b> Animal adaptations	<b>LEVEL:</b> 6 <sup>th</sup> grade	<b>TIMING:</b> 2 sessions
<b>AIMS</b>		
<ul style="list-style-type: none"> <li>- To understand how animals have adapted for the environment that they live in.</li> <li>- To understand different ways of adaptation.</li> </ul>		
<b>TEACHING OBJECTIVES (what I plan to teach)</b>		<b>CRITERIA FOR ASSESMENT</b>
<b>CONTENT</b>	<b>COGNITION</b>	- To explain how animals adapt themselves into their habitats.
- Elicit previous knowledge about the	- Examine the concept of adaptation.	

habitats around the world. - Explain different types of animal and plants' adaptations.	- Give students opportunities to understand concepts and apply them. - Carry out independent research and investigation about a certain animal adaptation.	- To identify the elements that help animals to adapt. - To collaborate and participate actively in the activities.	
<b>LEARNING OUTCOMES (What learners will be able to do at the end of the lesson)</b>			
<b>CONTENT</b>	<b>COMMUNICATION (language and linguistic considerations)</b>		
<b>Pupils will have/be able to:</b>	<b>Language of learning</b>	<b>Language for learning</b>	<b>Language through learning</b>
- Explain how animals and plants are suited to their environment. - Explain some animal and plant's adaptations to the habitat.	<b>Key vocabulary:</b> adaptation, survive, camouflage, behaviour adaptation, temperature adaptation, life in water adaptation, migrations.	- How to describe. - How to compare. - How to ask and answer questions. - Understanding instructions. - How to deal with not understanding explanations or instructions.	- Language through activities. - Language through research tasks
<b>CULTURE/CITIZENSHIP</b>		<b>COGNITION</b>	
- Take into account the importance of animal adaptations. - Compare animal adaptations and human adaptations. - Discuss the role of pets for individuals and in society at large.		- Identify what animals and plants live in a specific habitat. - Understand some animals' adaptation to their environment. - Identify different types of adaptation.	

<b>SESSION 4</b>		
<b>Activity 1</b>	<b>Whole class (10 minutes)</b>	<b>Resources</b>
This is a warm-up activity in which the students have to classify the animals according to the habitat they belong to. In the first place, the teacher will divide the students into four groups and paste some posters of the habitats that have been studied in the previous three lessons. Then, the teacher will provide the students a pile of faced down flashcards showing different animals. In each turn, one member of the team will have to take one flashcard and paste it with blu-tack. The first team to paste correctly all the flashcards in the correct habitats is the winner.		- Flashcards of animals - Posters of habitats - Blu-tack

Activity 2: <i>Nearpod</i> -based activities	Individual (25 minutes)	Resources
<p>In this part of the session, the students will use the <i>Nearpod</i> computer tool. This interactive presentation starts with a collaborative activity in which the students have to brainstorm the meaning of “Adaptation” and share their own definitions. After that, the teacher plays the following YouTube video: Animals – Adaptations [<a href="https://www.youtube.com/watch?v=btxuNbrNDAo&amp;feature=youtu.be">https://www.youtube.com/watch?v=btxuNbrNDAo&amp;feature=youtu.be</a>], which shows how different animals have adapted to their habitats’ conditions. While the students are watching the video, they have to complete the Worksheet 4. Finally, the last <i>Nearpod</i> activity consists in providing the students with a series of images of different animals in their natural habitats so that, while they look at these pictures, they have to discuss how they think they have adapted to their environment and complete Worksheet 5.</p>		<ul style="list-style-type: none"> <li>- Computers for each student</li> <li>- Nearpod (Anexo 2)</li> <li>- Worksheet 4 (Anexo 5)</li> <li>- Worksheet 5(Anexo 5)</li> </ul>
Activity 3	Groups of 4-5 (15 minutes)	Resources
<p>The teacher will provide the students the Worksheet 6. They will have to work in groups to find out the ways each animal has adapted to its habitat. In order to achieve that, they have to first read the squares with information about the mechanisms each animal has used to adapt to the environment, next cut them and then paste them to the appropriate animal template.</p>		<ul style="list-style-type: none"> <li>- Worksheet 6 (Anexo 5)</li> </ul>
SESSION 5		
Activity 1: Memory Game	Groups of 4-5 (15 minutes)	Resources
<p>The teacher gives each group a set of cards to play “Habitats memory game”. Before starting the game, the teacher reads together with the students the definitions on the cards and helps them with the vocabulary. Then, the rules of the game are explained: Cards are laid out in a grid face down, and students take turns flipping pairs of cards over. On each turn, the student will first turn one card over, then a second. If the two cards match, the student scores one point, the two cards are removed from the game, and the student gets another turn. If they do not match, the cards are turned back over.</p>		<ul style="list-style-type: none"> <li>- Worksheet 7 (Anexo 5)</li> </ul>
Activity 2: Hot seat	Whole class (7 minutes)	Resources
<p>The teacher nominates one of the learners to sit in the “hot seat” in front of the class. He/she pretends to be an animal and the rest of the classroom asks him/her questions to guess which animal he/she is.</p>		<ul style="list-style-type: none"> <li>- Chair in front of the class</li> </ul>

Activity 3: Animal adaptation research	Individual ( 30 minutes)	Resources
In the last part of the session, the learners have to choose an animal and make a research on internet about the ways it has adapted to its habitat in order to complete the Animal adaptation research framework from Worksheet 8.		<ul style="list-style-type: none"> <li>- Computers for each student</li> <li>- Worksheet 8 (Anexo 5)</li> </ul>

TOPIC: Food chains		LEVEL: 6 <sup>th</sup> grade		TIMING: 2 sessions	
<b>AIMS</b>					
<ul style="list-style-type: none"> <li>- To know what a food chain and a food web are.</li> <li>- To understand and explain what are the different components of a food chain.</li> <li>- Challenge the children to identify the food chain of specific animals.</li> </ul>					
<b>TEACHING OBJECTIVES (what I plan to teach)</b>				<b>CRITERIA FOR ASSESMENT</b>	
<b>CONTENT</b>		<b>COGNITION</b>		<ul style="list-style-type: none"> <li>- To explain how food chains and web chains work.</li> <li>- To identify animals' food sources in their habitats.</li> <li>- To collaborate and participate actively in the individual, pair and group activities.</li> </ul>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>- To show food sources of animals in different habitats.</li> <li>- To introduce the concept of the food chain and show the different components.</li> <li>- Explain how they combine to create food webs.</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>- Offer pupils the opportunity to use their previous knowledge of the subject.</li> <li>- Understand key concepts and apply them.</li> <li>- Give them opportunities to identify by observation.</li> <li>- Help students understand how a food chain works.</li> </ul>			
<b>LEARNING OUTCOMES (What learners will be able to do at the end of the lesson)</b>					
<b>CONTENT</b>		<b>COMMUNICATION (language and linguistic considerations)</b>			
<b>Pupils will have/be able to:</b>		<b>Language of learning</b>	<b>Language for learning</b>		<b>Language through learning</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Identify food sources of different animals in different habitats.</li> <li>- Identify the structure of a food chain in a specific habitat.</li> <li>- Create a food chain with the different organisms (producers, consumers and decomposers).</li> </ul>		<b>Key vocabulary:</b> food chain, producer, consumer, decomposer, prey, predator, food source.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Understanding instructions.</li> <li>- How to make a presentation.</li> <li>- The language for pair and group work.</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>- Language that comes out during the learning tasks.</li> <li>- Language needed to carry on activities and explanations.</li> </ul>

CULTURE/CITIZENSHIP		COGNITION
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Take into account the importance of prey and predator in a food chain.</li> <li>- To understand that they can learn, no matter the language they are using.</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>- Understand that food chains and food webs can be used to represent feeding relationships in a habitat.</li> <li>- Explain why plants are essential to food chains.</li> <li>- Create a food chain and explain the process.</li> </ul>
<b>SESSION 6</b>		
<b>Activity 1: Jigsaw text</b>	<b>Groups of 4-5 (25 minutes)</b>	<b>Resources</b>
<p>In this activity, the teacher provides each group of students a text divided and cut in different parts. Each member of the group will have a different part of the text. The main aim of this activity is to encourage the kids to use their second language and to introduce them to the new topic: food chains. In order to carry out this activity, the learners have to share their information from their part of the text, put it in the right order and complete Worksheet 10.</p>		<ul style="list-style-type: none"> <li>- Worksheet 9 (Anexo 5)</li> <li>- Worksheet 10 (Anexo 5)</li> </ul>
<b>Activity 2</b>	<b>Groups of 4-5 (10 minutes)</b>	<b>Resources</b>
<p>The teacher provides each group of students a set of pictures and mats of food chains from different habitats. The learners have to group them and built the correct food chains.</p>		<ul style="list-style-type: none"> <li>- Worksheet 11 (Anexo 5)</li> <li>- Worksheet 12 (Anexo 5)</li> </ul>
<b>Activity 3</b>	<b>Pair (15 minutes)</b>	<b>Resources</b>
<p>Using the same mats and set of cards from the previous activity, the students play the following game in pairs. The piles of cards are face down and the students take turns to turn a card over. If they can, they place the card onto their food chain mat. If the card can't be used in the food chain they have to return it to the bottom of the pile. The winner is the first person to complete their food chain.</p>		<ul style="list-style-type: none"> <li>- Worksheet 11 (Anexo 5)</li> <li>- Two mats of food chains from Worksheet 12 (Anexo 5)</li> </ul>
<b>SESSION 7</b>		
<b>Activity 1</b>	<b>Whole class ( minutes)</b>	<b>Resources</b>
<p>To start the session, the whole classroom is going to play this game which consists in creating a food chain by collecting animals from other players. The cards will be distributed among all the students, whose main goal is to collect complete sets by requesting cards from other players. Either one receives or forfeits a card in each turn. The players' turn lasts as long as they are receiving cards. The winner is the learner who collects the most sets.</p>		<ul style="list-style-type: none"> <li>- Worksheet 13 (Anexo 5)</li> </ul>

Activity 2	Whole class (30 minutes)	Resources
<p>In this activity the students will create their own web foods in the classroom with a ball of string. In order to do this, the children have to form a circle. Then, one of them starts naming a plant while holding the ball of string. Then, other children name an animal that might eat that plant, and so on. When someone names a top predator, the teacher cuts the string and starts with a plant again. After that, the teacher asks the students if they know another animal that might feed on it. That is, the teacher is encouraging them to build a food web. The challenge is to make the biggest food web possible.</p>		<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ball of string</li> </ul>
Activity 3	Groups of 4-5 (13 minutes)	Resources
<p>To end the session, the children have to make a research on a food web and find information about it in order to create their own display of it.</p>		<ul style="list-style-type: none"> <li>- Computers</li> <li>- Scissors</li> <li>- Colours</li> <li>- Cardboards</li> </ul>

<b>TOPIC:</b> Habitats in danger	<b>LEVEL:</b> 6 <sup>th</sup> grade	<b>TIMING:</b> 2 sessions
<b>AIMS</b>		
<ul style="list-style-type: none"> <li>- To know about the climate change/environmental problems and its effects on habitats.</li> <li>- To identify different types of pollution.</li> <li>- To make the children aware of the environmental problems of the world and how to face them.</li> </ul>		
<b>TEACHING OBJECTIVES (what I plan to teach)</b>		<b>CRITERIA FOR ASSESMENT</b>
<b>CONTENT</b>	<b>COGNITION</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- To collaborate and participate actively in the individual, pair and group activities.</li> <li>- Interpretation of visual information.</li> <li>- Being aware of the fact that they can change things.</li> <li>- Developing and designing a leaflet.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Explain about the destruction of many habitats.</li> <li>- Explain the causes of pollution and its effects.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Identify and analyse what causes pollution and its effects on the environment.</li> <li>- Give students opportunities to understand the problems that human influence has in our planet.</li> <li>- Think about what can be done in order to reduce pollution.</li> <li>- Make students aware that they can make a difference.</li> </ul>	

LEARNING OUTCOMES (What learners will be able to do at the end of the lesson)			
CONTENT	COMMUNICATION (language and linguistic considerations)		
<b>Pupils will have/be able to:</b> - Understand what the climate change is. - Recognise possible causes of pollution and its effects. - Give solutions to prevent environmental problems. - Know some vocabulary related to the topic.	<b>Language of learning</b> <b>Key vocabulary:</b> Pollution, climate, extinct, environment, danger, destroy, acid rain, global warming, deforestation, power station, exhaust, waste, pesticides, recycle, alternative energy, pesticides, endangered species.	<b>Language for learning</b> - How to answer questions. - Share information with other classmates. - The language for group work	<b>Language through learning</b> - Language through activities. - Language needed to carry on activities and explanations. - New language that we can find.
	<b>CULTURE/CITIZENSHIP</b> - Being aware of what can be done in order to reduce pollution. - Respect the environment.		<b>COGNITION</b> - Identify what causes pollution. - Analyse the effects of pollution.
SESSION 8			
Activity 1: Guessing lesson	Whole class (10 minutes)		Resources
The teacher has to think about a series of words related to the topic (pollution, climate, extinct, environment, danger, destroy, acid rain, global warming, deforestation...) that are going to be covered during the session, which learners need to know. These words will be written on the board, and then the teacher will ask the students some questions such as the following: “ <i>what do you think the lesson is going to be about?</i> ”, “ <i>which words can you add to these?</i> ”, “ <i>which words do you know?</i> ”, “ <i>which are the words you don’t know?</i> ”...			- Board
Activity 2: Brainstorming ideas	Whole class (7 minutes)		Resources
The teacher will show the students a couple of images of animals endangered. In first place, the teacher is going to ask the learners “ <i>what does endangered mean?</i> ”, “ <i>why are they endangered?</i> ”, in order to give them the opportunity to talk in their second language and develop their predicting and reasoning skills.			- Power Point (Anexo 4)
Activity 3	Individual (15 minutes)		Resources
Through the Power Point the students will see different types of pollution that cause the extinction of animals or damage the habitats in order to complete the Worksheet 13.			- Power Point (Anexo 4) - Worksheet 14 (Anexo 5)

<b>Activity 4: Listening questions</b>	<b>Pair (5 minutes)</b>	<b>Resources</b>
The teacher explain the students that they are going to watch a video about “ <i>being green</i> ” [ <a href="https://www.youtube.com/watch?v=OasbYWF4_S8&amp;t=74s">https://www.youtube.com/watch?v=OasbYWF4_S8&amp;t=74s</a> ], that is, how to take care of the environment. Then, the teacher provides each pair of students a set of cards with different points that will be covered in the video, but these points are not in the right order. The main aim of this activity is to get the students focusing actively on the video and to promote their listening skills as they are ordering the points while listening to the video.		- Power Point (Anexo 4) - Worksheet 15 (Anexo 5)
<b>Activity 4</b>	<b>Individual (13 minutes)</b>	<b>Resources</b>
The teacher will provide students a survey to find out how green their classmates are. To do this, they will have to talk with each other in order to complete their survey. Then, the teacher will ask them to keep it for the next session.		- Worksheet 16 (Anexo 5)
<b>SESSION 9</b>		
<b>Activity 1</b>	<b>Individual (5 minutes)</b>	<b>Resources</b>
Using their previous survey from last session, the teacher asks the learners to transfer the information from it into a pie chart and expose the percentage of classmates that are green and the percentage of classmates that are not green.		- Worksheet 16 (Anexo 5)
<b>Activity 2: Eco-School Enterprise task</b>	<b>Pair (45 minutes)</b>	<b>Resources</b>
With a partner the students will have to design an information leaflet for children entitled “ <i>Caring for the environment</i> ”, in which they will have to think about different types of pollution and how to reduce them, how to save energy, and tips to help the environment at school and at home. When the students finish to design the leaflet, they will have show it to the rest of the class, and the entire classroom will decide which is the most informative and best presented design.		- Coloured paper - Pencils, pens - Topic books - Computers - Dictionaries - Scissor and glue

## 6. CONCLUSIONES

El presente TFG partía de una descripción somera del papel fundamental del inglés como idioma global o *lingua franca*, un lenguaje que en el siglo XXI atraviesa fronteras geográficas y culturales como consecuencia del fenómeno vertiginoso de la globalización y del uso creciente de las nuevas tecnologías de la comunicación en todas las áreas de la actividad humana, lo que ha tenido un impacto directo en las políticas educativas europeas que han dado un impulso sin precedentes al aprendizaje de lenguas extranjeras desde edades tempranas y a lo largo de toda la vida.

Como resultado, los países que forman parte de la Unión Europea, entre ellos España, han visto necesario adoptar nuevas medidas educativas y mejorar las técnicas y métodos de enseñanza de las lenguas extranjeras desde un enfoque comunicativo. La lengua inglesa, que antes fuera un requisito de salida en la educación universitaria, ha pasado a ser en apenas tres décadas, un idioma que acompaña a los niños desde su primera escolarización, convirtiéndose en una especie de segunda alfabetización al servicio de una ciudadanía europea, más cosmopolita y sensible a los desafíos educativos a nivel local y a escala planetario. En ese contexto, el enfoque metodológico *CLIL* irrumpe en las aulas del siglo XX como una nueva tendencia que pretende integrar el aprendizaje de una lengua extranjera con contenidos curriculares no lingüísticos adoptando un enfoque más pragmático y funcional, que hace del idioma no sólo un objeto sino un vehículo de aprendizaje, lo que entraña un modo de enseñanza más dinámico, basado en la experiencia, y muy exigente tanto desde el punto de vista de los recursos como de las estrategias de enseñanza, a la vez que muy fructífero en términos del desarrollo de destrezas cognitivas y de efectividad en el uso de la lengua extranjera, si su uso se apoya de manera adecuada y progresiva desde el inicio.

Aunque cada vez son más los colegios que cuentan con secciones bilingües para trabajar con esta metodología, su implementación comporta transformaciones hondas en la planificación de la enseñanza, en el diseño de materiales y recursos, y en las estrategias de aprendizaje. En ese contexto, el hecho de haber podido estar inmersa en una cultura pedagógica diferente en aulas de un colegio del Reino Unido me ha permitido darme cuenta de lo mucho que podemos aprender al contrastar perspectivas educativas diferentes, y para mí ha supuesto una oportunidad privilegiada de experimentar como maestra *pre-service*, las posibilidades reales y el extraordinario potencial que esconde una integración efectiva de la lengua inglesa y los contenidos curriculares.

Además de contrastar las conclusiones de otras compañeras de promociones precedentes que, al gozar de una oportunidad similar, han abordado en sus trabajos aspectos lingüísticos (no sólo en términos de fluidez y confianza, sino de familiarización con los registros propios del lenguaje de las instrucciones, de la organización y gestión del aula, de la discusión profesional de carácter formal e informal) (Sánchez, 2017) o pedagógicos (González, 2017), he podido materializar todo ello en un diseño de elaboración propia que para mí tiene un doble valor: el de sintetizar, de una manera viable, puesto que está basado en la observación y en la experiencia, los aspectos nucleares del enfoque AICLE, y el de hacer ese esquema de actuación susceptible de uso en escenarios educativos muy diferentes, con adaptaciones pertinentes, puesto que su estructura abierta permite utilizarlo como un mapa o plantilla de acción didáctica, que obliga a planificar la enseñanza cuidadosamente, incorporando elementos lingüísticos y contenidos curriculares no lingüísticos de una forma muy equilibrada, progresiva y abierta.

He tratado, pues, de reflejar a través del diseño que ofrezco en este TFG todos los elementos que encerraba objetivo de carácter general al presentar en primer lugar los fundamentos pedagógicos, los grandes marcos institucionales, y la constelación de componentes y características que configuran la metodología *CLIL*, con el fin de ofrecer ese abanico de actividades *CLIL* que traducen sus principios en propuestas de acción de eficacia contrastada, y lo hacen de forma significativa. Con este propósito, he recopilado una serie de evidencias que ponen de manifiesto la metodología *CLIL* en acción a través de una triple investigación cualitativa (*learning by observing, learning by doing y learning by reflecting*) en un colegio de Educación Primaria en Coventry (Reino Unido), aprovechando mi inmersión lingüística y docente durante mi periodo de prácticas escolares (*Practicum II*) en el mismo. He realizado, por ello, en primer lugar, una observación sistematizada y participante en un entorno real de enseñanza-aprendizaje de contenidos a través de la lengua inglesa como primera lengua, lo que me ha permitido extraer información pedagógica de sumo interés y de enorme potencial educativo por ser extrapolable a un contexto *CLIL* español.

Sin embargo, considero que el potencial mayor de la enseñanza *CLIL* consiste en hacer de los educadores los artífices de su propio plan de acción educativa y en darles herramientas para elaborar, ya sea creando, adoptando convenientemente sus propios materiales de enseñanza, o adaptando otros que pueden ser de carácter multimodal, es decir, de confección material (bingos, *displays*, maquetas, materiales para el juego o la experimentación, máscaras, *realia*) o de acceso digital (recursos audiovisuales, *software* educativo), y de carácter interdisciplinar.

De ese modo, por un lado los docentes podemos convertirnos en autores (es decir, sujetos agentes y corresponsables) de nuestra enseñanza antes que en consumidores, y por otro, esa autoría, a la vez que nos da “autoridad” educativa, nos permite seguir aprendiendo y pensando sobre la práctica de manera continua, de acuerdo al contexto concreto de nuestras aulas, en colaboración constante con compañeros de profesión de otras materias, poniéndonos al día de los cambios que experimenta la sociedad y atentos a las necesidades concretas de nuestros alumnos; es decir, haciendo de nuestra enseñanza una oportunidad permanente de aprendizaje y de desarrollo profesional y convirtiendo nuestras aulas en talleres de comunicación llenos de vida y creatividad.

Para dar cumplimiento al propósito más amplio de este trabajo, me propuse como segunda prioridad ofrecer una ejemplificación realista de un conjunto de actividades *CLIL* de confección propia, que fueran innovadoras, motivadoras, y cercanas a los intereses de los alumnos, tomando como fuente de inspiración las evidencias recopiladas durante mi observación, y adoptando como eje temático el estudio de los hábitats naturales en la asignatura de *Science*, concretamente para 6º curso de Educación Primaria.

En las páginas precedentes, he mostrado una estructuración de dichas actividades en torno al diseño de una Unidad Didáctica *CLIL*, ajustadas a los rasgos propios de esta metodología, y proponiendo en cada caso la activación de las competencias lingüísticas y cognitivas que la misma demanda para el desarrollo integral de lengua y contenido de los alumnos, mediante una gama amplia de herramientas tecnológicas actuales y de recursos creativos muy diversos al servicio de los procesos de enseñanza-aprendizaje, y que pueden adaptarse en su totalidad a diversos contextos de enseñanza *CLIL*.

La articulación de este trabajo, la investigación cualitativa en un país extranjero, y el diseño de mis propias actividades *CLIL* y de la Unidad Didáctica para las que se proponen han supuesto un desafío a la vez que me han brindado la oportunidad de afianzar mis conocimientos sobre la metodología *CLIL*, así como la de reflexionar sobre mi experiencia educativa en el pasado y sobre mi futuro docente, cada vez más cercano. A la vez que me he confrontado con mis propias limitaciones he descubierto capacidades insospechadas como sólo podía haberlo hecho ante situaciones reales de enseñanza y ante la necesidad de ordenar un caudal ingente de vivencias y de estímulos, y las reflexiones que todos ellos provocaron. Por eso, valoro ahora como no lo hacía antes la necesidad de aplicar la teoría y de pensar la práctica de enseñanza, la de seguir formándome y la de disponerme a seguir aprendiendo, esta vez de otra manera, enseñando y estudiando a la vez, observando y experimentando, compartiendo experiencias, y abierta siempre al saber de los mayores y al de los niños.

La realización del TFG me ha servido para examinar, cuestionar y confirmar mi convicción, una vez sometida al test de la experiencia, del beneficio real, y del extraordinario potencial de esta perspectiva metodológica dinámica, motivadora, cooperativa y participativa, y mi deseo sincero de poder hacer el mejor uso de ella en el futuro como educadora *de y en* lengua inglesa, para que los niños puedan estar en disposición de adquirir de forma natural y efectiva las habilidades cognitivas y lingüísticas necesarias que les permitan afrontar las demandas de la sociedad intercultural y globalizada del siglo XXI.

Por otro lado, considero que este trabajo, a la vez que concluido, abre un conjunto enorme de interrogantes y muchos campos de indagación, entre otros, respecto a cuestiones de organización escolar y coordinación entre niveles y asignaturas; sobre la necesidad imperiosa de generalizar y apoyar experiencias tan valiosas como las de las prácticas internacionales; sobre el uso o el abuso de materiales escolares comerciales, puesto que pueden ser herramientas muy útiles pero quizás también sofocar la creatividad de los docentes; o sobre la posibilidad, y seguramente la necesidad, de reforzar la acción educativa en materia de enseñanza de la lengua inglesa dentro y fuera de las aulas escolares y universitarias.

Finalmente, quisiera concluir este TFG del mismo modo que lo inicié, suscribiendo la visión educativa de David Marsh (2000), cuando afirmaba que el futuro no es algo que simplemente sucede, sino que son nuestras propias acciones las que lo configuran. Espero que este TFG y el diseño que presento como un caso ilustrativo del enfoque *CLIL* de la enseñanza inglesa sean una acción y un paso en esa dirección hacia un mejor futuro educativo posible y deseable.

## 7. REFERENCIAS

### 7.1.DOCUMENTOS IMPRESOS

#### A) Libros

- Anderson, L. W. y Krathwohl, D. R. (2001). *A Taxonomy for Learning, Teaching and Assessing: A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives: Complete Edition*. New York: Longman.
- Baidak, N., Balcon, M. y Motiejunaite, A. (2017). *Eurydice Brief: Key Data on Teaching Languages at School in Europe -2017 Edition*. European Commission: Publications Office.
- Bentley, K. (2010). *The TKT Course. CLIL Module*. United Kingdom: Cambridge University.
- Bloom, B. (1956). *Taxonomy of Educational Objectives*. New York: David McKay.
- Byram, M. (1997). *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Clevedon : Multilingual Matters.
- Consejo de Europa (2002), *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza, Evaluación*. Estrasburgo: Consejo de Europa.
- Coyle, D. (2007). "Content and Language Integrated Learning: Motivating Learners and Teachers": in *The CLIL Teachers Toolkit: a classroom guide*. Nottingham: The University of Nottingham.
- Coyle, D., Hood, P. y Marsh, D. (2010). *CLIL Content and Language Integrating Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Coyle, D., Holmes, B. y King, L. (2009). *Towards an integrated curriculum – CLIL national statement and guidelines*. London, UK: The Languages Company.
- Crystal, D. (1997). *English as a Global Language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Cummins, J. (2000). *Language, power, and pedagogy: Bilingual children in the crossfire*. Clevedon, England: Multilingual Matters.
- Dörnyei, Z. (2007). *Research Methods in Applied Linguistics: Quantitative, qualitative, and Mixed Methodologies*. Oxford: Oxford University Press.
- Durán, R., Sánchez-Reyes, S. y Beltrán, F. (2007). *Propuestas para la formación del profesorado de lengua inglesa en el espacio educativo europeo*. Salamanca: Ediciones ALMAR.

- Eurydice (2006). *Content and Language Integrated Learning (CLIL) at school in Europe*. Brussels: European Commission.
- Eurydice (2012). *Key Data on Teaching Languages at School in Europe*. Brussels: European Commission.
- Hamers, J. y Blanc, M. (2000). *Bilinguality and Bilingualism* (2.<sup>a</sup> ed.). Cambridge: Cambridge University Press.
- Jenkins, J. (2007). *English as a Lingua Franca: Attitude and Identity*. Oxford: Oxford University Press.
- Langé, G. y Marsh, D. (2000). *Using Languages to learn and learning to use language*. University of Jyväskylä.
- Llull, J., Fernández, R., Johnson, M. y Peñafiel, E. (2016). *Planning for CLIL: Designing effective lessons for the bilingual classroom*. Madrid: Editorial CCS.
- Lorenzo, F., Trujillo, F. y Vez, J. (2011). *Educación Bilingüe: Integración de Contenidos y Segundas Lenguas*. Madrid: Editorial Síntesis, S. A.
- Marsh, D. (2013). *The CLIL Trajectory: Educational Innovation for the 21<sup>st</sup> Century iGeneration*. Córdoba: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Córdoba.
- Marsh, D., Mehisto, P. y Frigols, M.J. (2012). *European Framework for CLIL Teacher Education: A framework for the professional development of CLIL*. Strasbourg: European Centre for Modern Languages, Council of Europe Publishing.
- Mehisto, P., Frigols, M.J. y Marsh, D. (2008). *Uncovering CLIL*, Oxford: Macmillan.
- Morrow, K., ed. (2004). *Insights from the Common European Framework*. Oxford: Oxford University Press.
- Nieto, S. (2012). *Principios, métodos y técnicas esenciales para la investigación educativa*. Madrid: DYKINSON.
- Pérez-Vidal, C. (2009). *The integration of content and language in the classroom: A European approach to education (the second time around)*. Madrid: Richmond.
- Stevens, P. (1980). *Teaching English as an International Language*. Oxford: Pergamon.
- Tomalin, B. y Stempleski, S. (1993). *Cultural Awareness*. Oxford: Oxford University Press.

Vez, J.M. y Valcárcel, M. (1989). *La Formación de Profesores en Didáctica del Inglés (Orientaciones para la Enseñanza Básica Obligatoria)*. Murcia: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Murcia.

Vollmer, H. (2006). *Language across the Curriculum*. Strasbourg: Language Policy Division.

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Wei, L. (2000). *Dimensions of bilingualism*. London: Routledge.

### **B) Artículos de revista**

Gibbons, P. (2008). Challenging Pedagogies: More than just good practice? *NALDIC Quarterly*, 6(2), 4-14.

Maley, A. (1985). The Most Chamaeleon of Languages: Perceptions of English Abroad. *English Today*, 1(1), 30-33.

Swain, M. (2000). French immersion research in Canada: Recent contributions to SLA and applied linguistics. *Annual Review of Applied Linguistics*, 20, 199-212.

### **C) Imágenes**

Todas las imágenes empleadas para la elaboración de las *Worksheet* de los alumnos, han sido extraídas a partir de Google Imágenes de dominio público.

### **D) Material no publicado**

Durán, R. (2017). *CLIL in the English classroom*. Material no publicado.

## **7.2.DOCUMENTOS ELECTRÓNICOS**

### **A) Página web**

Brewster, J. (2009). *Thinking skills for CLIL*. Recuperado 2 mayo 2018, de <http://www.onestopenglish.com/thinking-skills-for-clil/501197.article>

### **B) Libros electrónicos**

Attard, S., Walter, L., Theodorou, M. y Chrysanthou, K. (2014). *The CLIL Guidebook*. Recuperado 8 mayo 2018, de <https://www.languages.dk/archive/clil4u/book/CLIL%20Book%20En.pdf>

Bilingualism. (s.f). Recuperado 18 mayo 2018, de <https://www.merriam-webster.com/dictionary/bilingualism>

- Castañón, L. (2016). *AICLE claro, conciso y práctico, please*. Recuperado 8 mayo 2018, de <https://publicacionesdidacticas.com/hemeroteca/articulo/075051/articulo-pdf>
- Comisión Europea. (2001). *Libro Blanco de la Comisión Europea: un nuevo impulso para la juventud europea*. Recuperado 13 abril 2018, de <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:52001DC0681&from=ES>
- Comisión Europea. (2007). *Documento de trabajo de la Comisión: Informe sobre la aplicación del Plan de Acción «Promover el aprendizaje de idiomas y la diversidad lingüística»*. Recuperado 13 abril 2018, de: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:52007DC0554&from=ES>
- Comisión Europea. (2011). *Summaries of EU legislation: Plan de acción sobre el aprendizaje de las lenguas y la diversidad lingüística*. Recuperado 13 abril 2018, de <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/?uri=LEGISSUM%3Ac11068>
- Consejo de Europa. (2002). *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación*. Madrid: Ministerio de Educación, cultura y deporte. Recuperado 13 abril 2018, de [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/marco/cvc\\_mer.pdf](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf)
- Consejo de Europa (2018). *CEFR Companion Volume with New Descriptors*. Estrasburgo: Consejo de Europa. Recuperado el 25 de abril de 2018 de: <https://rm.coe.int/cefr-companion-volume-with-new-descriptors-2018/1680787989>
- Cummins, J. (2005). *Teaching for Cross-Language Transfer in Dual Language Education: Possibilities and Pitfalls*. Recuperado 2 mayo 2018, de: <http://www.tesol.org/docs/default-source/new-resource-library/symposium-on-dual-language-education-3.pdf?sfvrsn=0>
- Pavesi, M., Bertocchi, D., Hofmannová, M., Kazianka. (2001). *Teaching through a foreign language: A guide for teachers and schools to using foreign languages in content teaching*. Recuperado 14 mayo 2018, de <http://www.ub.edu/filoan/CLIL/teachers.pdf>
- Ramírez, E. (s.f). *Introducción a la Psicología: El método observacional*. Recuperado 18 mayo 2018, de <http://www4.ujaen.es/~eramirez/Descargas/tema4>
- Teaching Science through English – a CLIL approach* (2011). Recuperado 20 Mayo 2018, de <https://grahamworkmanbili.wikispaces.com/file/view/Teaching+Science+through+English++a+CLIL+Approach.pdf>

### **C) Artículos de revista electrónica**

Hoyos Pérez, M.S. (2011). “El Desafío de los Programas Plurilingües en España”. Universitat de Valencia. *Cuadernos Comillas*, 2, 37-50. Recuperado 11 abril 2018, de [https://issuu.com/mredofru/docs/3\\_desafio\\_programas\\_plurilingues\\_mhoyos37-50](https://issuu.com/mredofru/docs/3_desafio_programas_plurilingues_mhoyos37-50)

Kalayci, S. (2012). “A Journey to Bilingualism” A Case Study of German-Turkish Bilingual Family. *Educational Process: International Journal*, 1(1-2), 29-38. Recuperado 2 Febrero 2018, de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5286873.pdf>

Meyer, O. (2010). Towards Quality CLIL: Successful planning and teaching strategies. *Pulso*, 33, 11-29. Recuperado 5 mayo de 2018, <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3311569.pdf>

### **D) Tesis y Trabajo de Fin de Grado (TFG)**

González, Clara. (2017). *Aprendizaje autónomo y cooperativo en el aula de CLIL de primaria* (Trabajo de Fin de Grado). Universidad de Salamanca. Recuperado de <http://hdl.handle.net/10366/133377>

Porras, D. (2013). Análisis de CLIL (Content Language Integrated Learning) como metodología para enseñar inglés como segunda lengua (Trabajo de Fin de Grado). Universidad Internacional de la Rioja. Recuperado de [https://reunir.unir.net/bitstream/handle/123456789/1779/2013\\_03\\_27\\_TFM\\_ESTUDIO\\_DEL\\_TRABAJO.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://reunir.unir.net/bitstream/handle/123456789/1779/2013_03_27_TFM_ESTUDIO_DEL_TRABAJO.pdf?sequence=1&isAllowed=y)

Romo, B. (2015). *Secciones bilingües y organización escolar: impacto de los programas bilingües en la gestión de los centros de educación primaria de Castilla y León* (Tesis doctoral). Universidad de Salamanca. Recuperado de [https://gredos.usal.es/jspui/bitstream/10366/128794/1/DFI\\_RomoEscuderoB\\_Seccion\\_esbiling%C3%BCesorganizaci%C3%B3n.pdf](https://gredos.usal.es/jspui/bitstream/10366/128794/1/DFI_RomoEscuderoB_Seccion_esbiling%C3%BCesorganizaci%C3%B3n.pdf)

Sánchez, M. (2017). *Uso de la lengua inglesa para la gestión del aula en Educación Primaria* (Trabajo de Fin de Grado). Universidad de Salamanca. Recuperado de <http://hdl.handle.net/10366/133353>

Tejedor, M. (2015). *La metodología CLIL y el desarrollo de estrategias de aprendizaje en Educación Primaria* (Trabajo de Fin de Grado). Universidad de Valladolid. Recuperado de <https://uvadoc.uva.es/bitstream/10324/14888/1/TFG-G1555.pdf>

## 8. ANEXOS

### 8.1 Anexo 1 – Evidencias del colegio *Stivichall*



Figura 6. Ejemplos de aprendizaje en torno a “Topics”: “African Tales”, “Blue abyss”, “Frozen Kingdoms”. Fuente: Elaboración propia



Figura 7. Ejemplos de “displays” de diversas asignaturas: “Science”, “Maths” & “English”. Fuente: Elaboración propia.



Figura 8. Ejemplos de folletos informativos elaborados por los alumnos. Fuente: Elaboración propia.

## 8.2 Anexo 2 – Selección de actividades Nearpod “Habitats around the world”

floor sunlight tall dense chaise  
which humid Rainforest

The \_\_\_\_\_ has a warm and \_\_\_\_\_ climate,  
 \_\_\_\_\_ is ideal for plants to grow. In  
 consequence, this habitat is formed by a \_\_\_\_\_,  
 green and \_\_\_\_\_ forest.  
 The tall trees prevent the \_\_\_\_\_ to reach the  
 forest \_\_\_\_\_, that's the reason why plants  
 compete to \_\_\_\_\_ the sunlight, and grow as  
 much as they can.

Figura 9. Fill in the gaps activity.

Write the main differences and similarities between the Tropical ocean and the Temperate ocean using the following Venn Diagram.

Figura 10. Venn diagram activity.

This habitat present a wide range of animal diversity.

True  
 False

Figura 11. True / False activity.

Circle the animals which belong to the Taiga.

Figura 12. Identifying activity.

Classify these habitats into each column:

Stream	Rainforest	Polar region	Savanna	Desert	Lake	Tundra	Taiga	Grassland	River

Tropical ocean    Pond    Wetland    Temperate ocean

HABITATS		
Land habitat	Marine habitat	Freshwater habitat

Figura 13. Classifying activity.

Match de following habitats to their locations:  
 Tundra, Polar region, Savanna, Rainforest, Desert, Taiga, Freshwater habitat, Marine habitat.

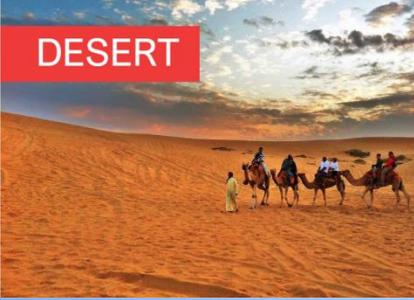
Figura 13. Matching activity.

This a temperature graph from a region of the Tundra habitat. What does it show?

Figura 15. Reading graphics activity.

- Acceso a Nearpod “Habitats around the world”: <https://share.nearpod.com/nY0ZtIG7BN>
- Acceso a Nearpod “Animal adaptations”: <https://share.nearpod.com/EgvG50N7BN>

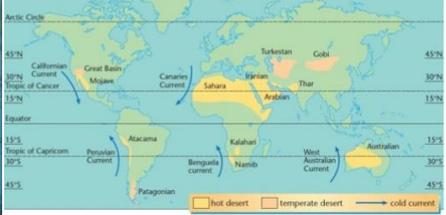
### 8.3 Anexo 3 – Ejemplo de presentación *Sway: Desert*



**DESERT**



**Location**



- Deserts cover about **one-third** of the Earth's land surface area.
- Most deserts lie between 15° and 30° North or South of the **equator**.



**Landscapes**

- Most of the deserts are **rocky places**. Only about the 10% are made up of sand.
- Strong winds can build **dunes** made of sand. Some of them can be taller than 200 meters.
- When the **underground water** comes to the surface, it forms an **oasis**. This is the only **spot** where people can live.



**Climate**

- During the day the temperatures can reach up to 55°C, but at night they **drop** below 0° C.
- Most deserts have very little rainfall, or even there may be years without any. It would fall during **thunderstorms** which last for only few hours.



**Plant life**

- Desert plants need to be adapted to their environment, so they can survive the **heat and dryness**.
- Plants of the desert usually have small leaves that look like **needles**. They can live with very little water, which they **store** in their **needles**.



**Animals**

In the deserts we can find **specialized** vertebrate and **invertebrate** animals. The dominant animals are no mammalian **vertebrates**, such as reptiles.





**The Sahara**

- The **Sahara** is the **biggest** desert in the world.
- The **Nile** is the only river that carries water all year long.
- There are about 90 bigger **oases** in the Sahara desert.

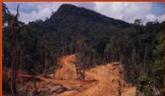
Los alumnos podrán acceder a estas presentaciones *Sway* a través del *Nearpod*, herramienta que les proporcionará los siguientes links directamente:

- **Taiga:** <https://sway.com/fU6dZUaZBufMaqhe?ref=Link&loc=mysways>
- **Desert:** <https://sway.com/hUQmVWrTWiCrj3Bw?ref=Link&loc=mysways>
- **Savanna:** <https://sway.com/NbaSIgJXDxjnSfal?ref=Link&loc=mysways>
- **Tundra:** <https://sway.com/RjxaBpPY8Kh27JCs?ref=Link&loc=mysways>
- **Rainforest:** <https://sway.com/JKstP72u4Lporxp0?ref=Link&loc=mysways>
- **Tropical ocean:** <https://sway.com/t6IHIPU0JdDfVjli?ref=Link&loc=mysways>
- **Temperate ocean:** <https://sway.com/6xViqYioBUdjZmlQ?ref=Link&loc=mysways>
- **Polar region:** <https://sway.com/iP3gwwEQaRLVOTZy?ref=Link&loc=mysways>

## 8.4 Anexo 4 – Power Point “Habitats in Danger”



### ENDANGERED HABITATS



### ENDANGERED ANIMALS



### Why are habitats and animals in danger?

- > Most damage is caused by human actions.
- > POLLUTION causes damage to the world around us, and in consequence, to the animals and plants that live in.



### Why are rainforests being destroyed?

- Trees are cut down for timber and to clear the land for farming and building.
- Each second a portion of rainforest the size of a football field is destroyed or damaged.
- Also, mining companies are looking for oil and metals.



### Why are polar regions disappearing?

- The polar regions are melting because the climate change, which has been originated from:
  - Pollution
  - Oil and gas industry
  - Overfishing



### Where does ocean pollution come from?

- Some of the debris ends up on the beaches, washed in with the waves, some sinks, some is eaten by marine animals that mistake it for food, and some accumulates in the ocean.
- Other forms of pollution come from a single, known sources, such as oils spills, or from accumulation of many dispersed sources, such as fertilizer from our yards.



### TYPES OF POLLUTION



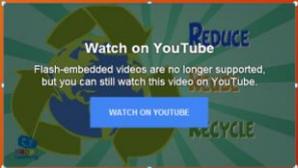
Soil pollution      Air pollution      Water pollution

Light pollution      Sound pollution

### What types of pollution do these activities cause?



### What types of pollution do these activities cause?

Watch on YouTube  
Flash-embedded videos are no longer supported, but you can still watch this video on YouTube.  
WATCH ON YOUTUBE

### HOW GREEN ARE YOU?

# HABITATS

## STUDENT'S WORKSHEETS



Elisabet García Hernández

HABITATS



1. Name these habitats as they appear on your Nearpod.

- Tundra
- Pond
- River
- Polar region
- Grassland
- Savanna
- Rainforest
- Wetland
- Taiga
- Stream
- Desert
- Lake



\_\_\_\_\_



\_\_\_\_\_



\_\_\_\_\_



\_\_\_\_\_



\_\_\_\_\_



\_\_\_\_\_



\_\_\_\_\_



\_\_\_\_\_



\_\_\_\_\_



\_\_\_\_\_



\_\_\_\_\_



\_\_\_\_\_



## DOMINO GAME

**START**

It covers the Earth's surface which is not covered by water. We can find different kinds of habitats there.

**Wetlands**

This habitat is the **driest** place on Earth. It might not rain for months, or even years!

**Shorelines**

From outer space Earth looks like a great blue sphere. That's because more than 70% of its surface is covered by this habitat.

**Desert**

A living organism that feeds on organic matter, typically having specialized sense organs, nervous system and that is able to respond rapidly to stimuli.



Animals

It is the natural environment in which a group of plants and animals live.



Taiga

These are tropical grasslands. They have long dry periods followed by wet seasons with heavy rainfall. It is home to an amazing variety of wildlife. The largest one is found in Africa.



Habitat

It is where a large body of water (like an ocean, lake, or river), meets the land.



Lake

They are found in **lowland** areas or along rivers, lakes, and streams. Some of them are temporary. They occur for a few weeks at a time and then disappear until they are refilled with water. Others are always under water.



**Land habitat**

We can find a huge diversity living in this habitat. It is home to the smallest creatures as plankton and the largest animal on earth, the blue whale.



**Savannah**

This habitat is among Earth's coldest and harshest habitats. It's a treeless region where the climate is cold and windy and rainfall is scant. The landscape is snow-covered for much of the year.



**Plants**

It is a large amount of fresh water flowing in a channel to the sea, a lake, or another river.



**Rainforest**

Formed by crystal clear and warm water, this habitat has reefs, which is a coral community consisting of several thousand organisms living together.



**Tundra**

An area of water smaller than a lake, often artificially made.



**Marine habitat**

Living organisms that produce oxygen gas.



**Pond**

These are cold regions near the North and South Poles which are covered in ice and snow. Some animals such as penguins, seals, and polar bears, live on the edges of the ice, hunting for food in the freezing oceans.



**Temperate ocean**

This land habitat is the largest in the world. Winters are cold and summers are warm. Lots of conifers grow here.



**Polar regions**

The group of habitats formed by water but which is not salty. For example: rivers and lakes.



**River**

It is a warm and wet habitat where the vegetation is dense, very green and tall. It is characterised by high rainfall which falls regularly throughout the year.



**Tropical ocean**

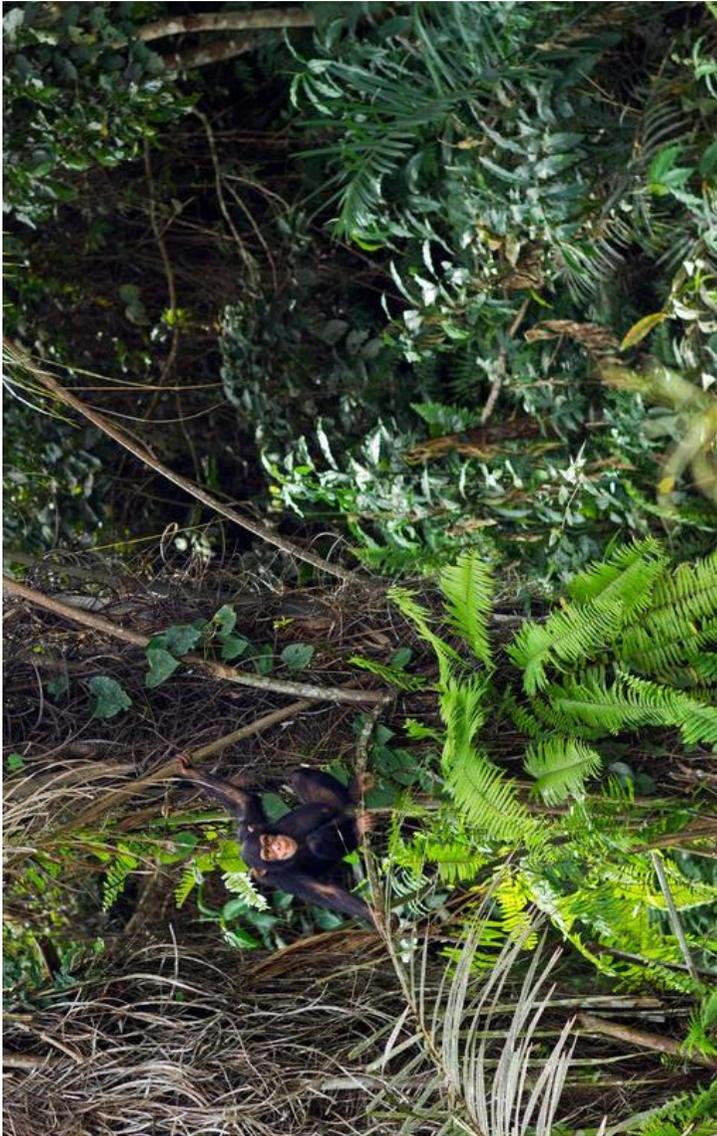
It is a large body of fresh water surrounded by land.



HABITATS



HABITAT A: SAVANNA



HABITAT B: RAINFOREST

## HABITATS

---



**HABITAT A: POLAR REGION**



**HABITAT B: TROPICAL OCEAN**



## HABITATS

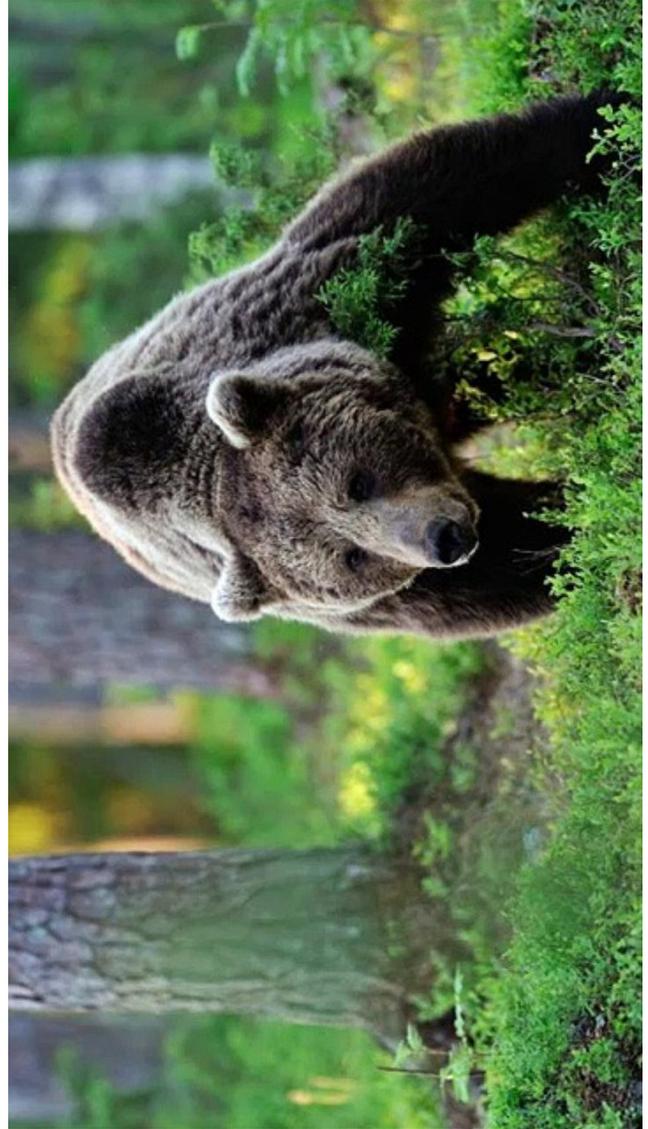
---



**HABITAT A: TUNDRA**



**HABITAT B: TAIGA**



**ANIMAL ADAPTATIONS**

1. Cross the word which is not a synonym of **setting**.

Environment    Ambience    Surroundings    Location    Changing

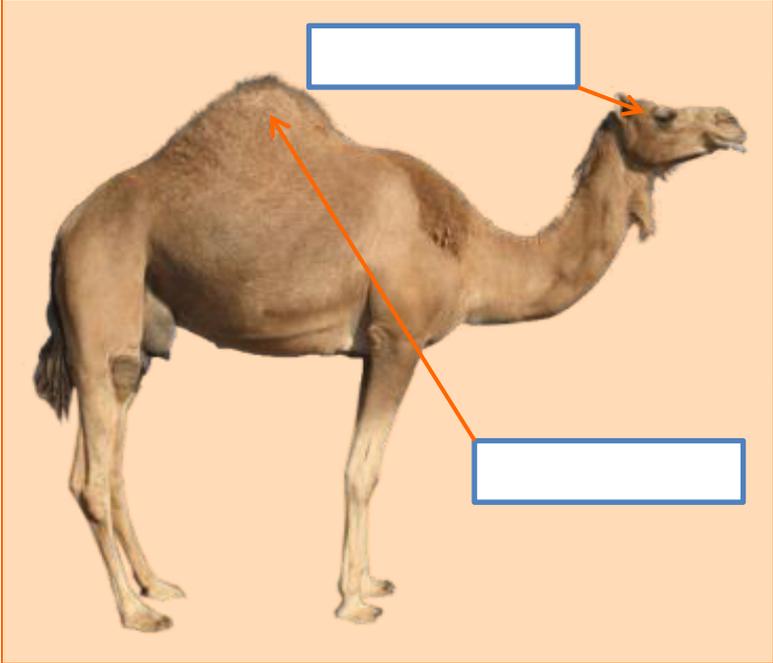
2. Tick ✓ the correct sentence:

- Most animals are only found in one kind of habitat.
- Most animals are found in more than one kind of habitat.

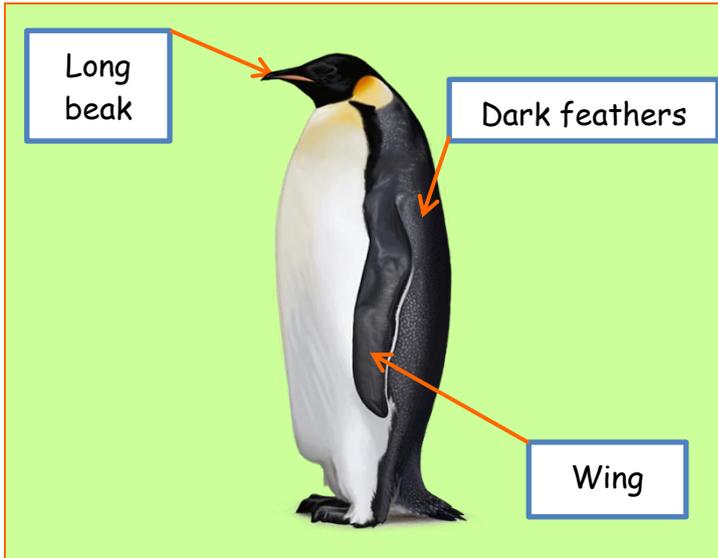
3. Complete the spaces

Each animal has special \_\_\_\_\_ and skills called adaptations that let it survive in certain \_\_\_\_\_. These adaptations mean the animal is \_\_\_\_\_ to its habitat.

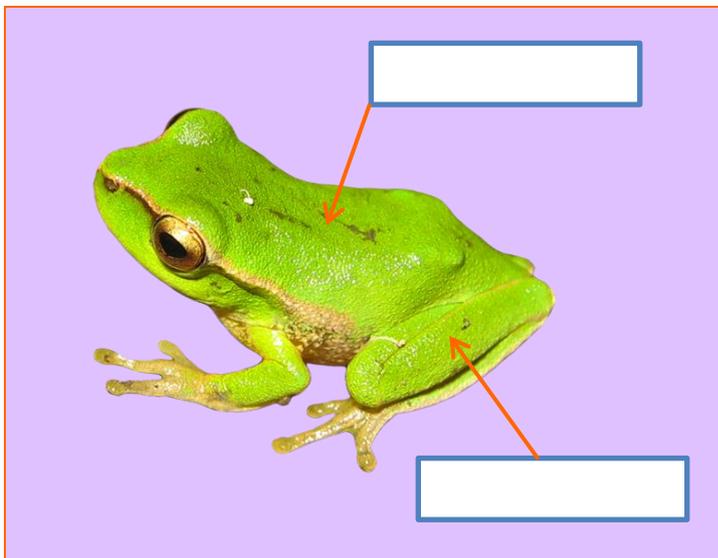
4. Complete these animal information cards.

	<b>Animal name:</b> Camel
	<b>Habitat:</b> Desert
	<b>Conditions of the habitat:</b> Sandy, hot, dry, without much water.
	<b>Adaptation:</b> Can survive without water for days, and have long eyelashes to keep out the sand.

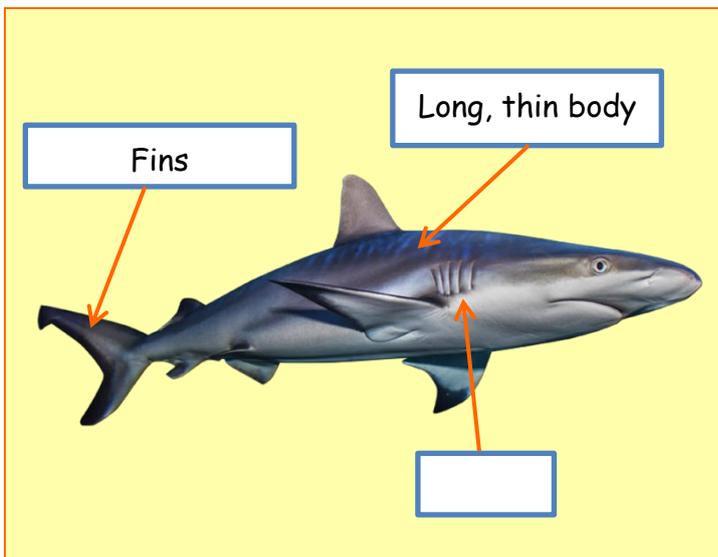
# HABITATS



<b>Animal name:</b> Penguin
<b>Habitat:</b> Polar regions
<b>Conditions of the habitat:</b>
<b>Adaptation:</b>



<b>Animal name:</b>
<b>Habitat:</b> Rainforest
<b>Conditions of the habitat:</b> Warm habitat with heavy rain.
<b>Adaptation:</b>



<b>Habitat:</b>
<b>Animal name:</b>
<b>Conditions of the habitat:</b> Salty ocean.
<b>Adaptation:</b>

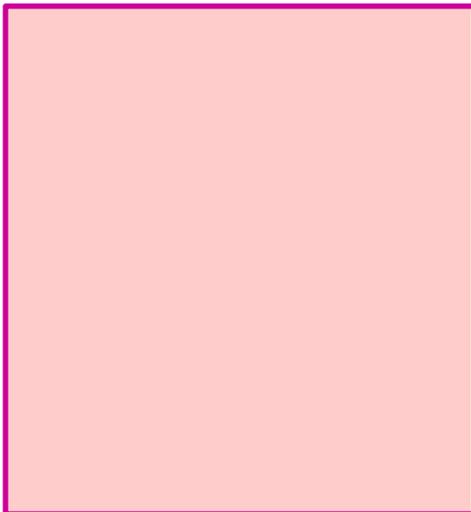
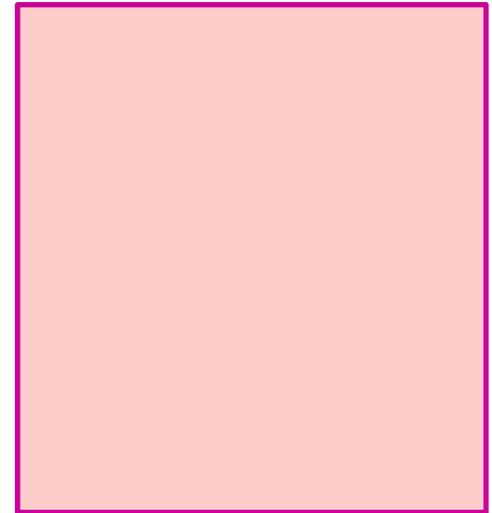
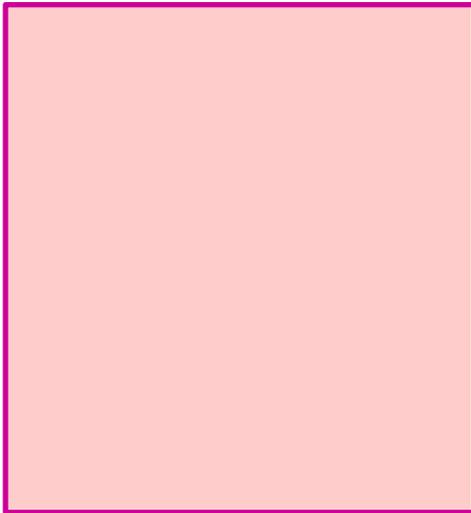
# HABITATS

## WORKSHEET 5

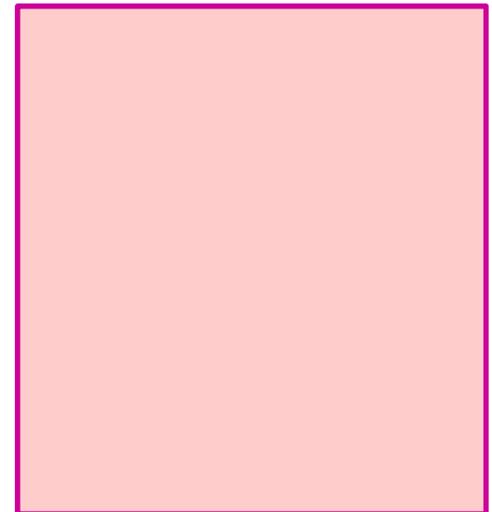


	Camouflage	Behaviour adaptation	Temperature adaptation	Life in water adaptation
				
				
				
				
				
				

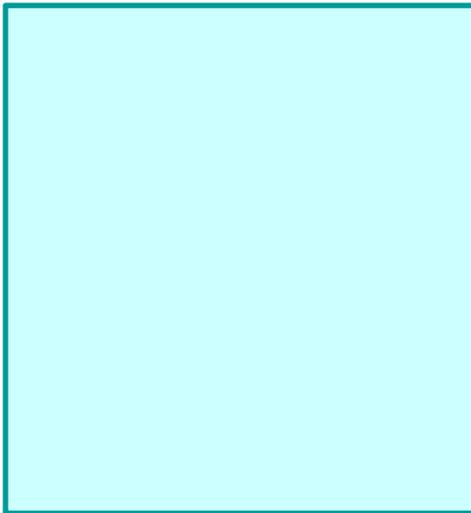
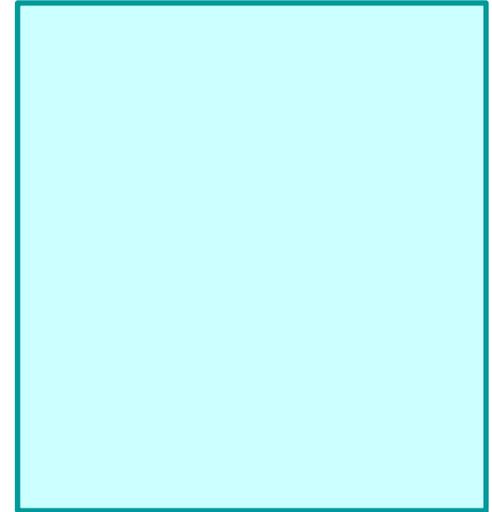
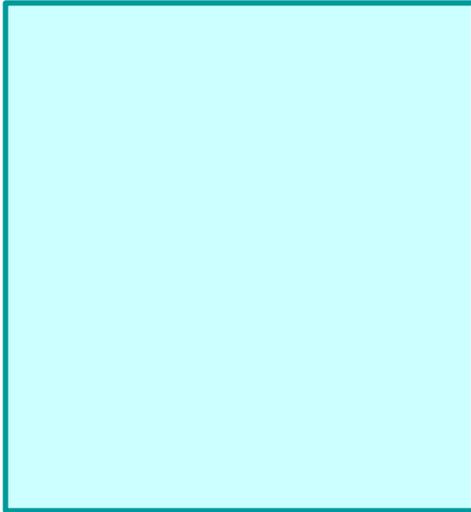
HABITATS



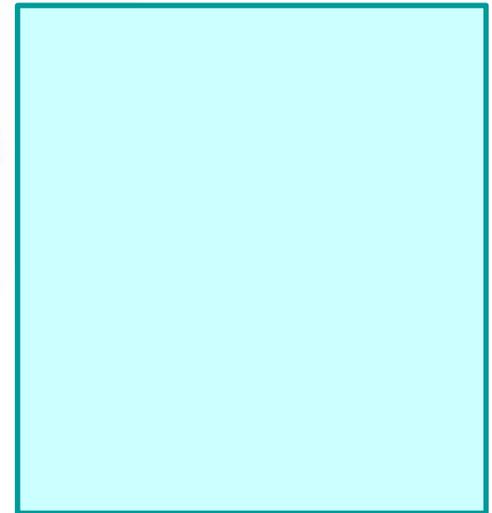
How is it **suit**ed to its habitat?



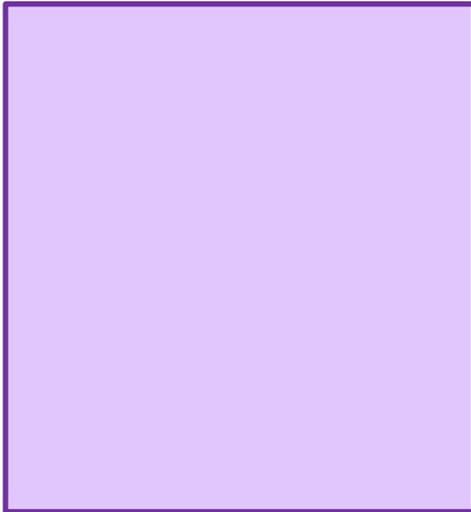
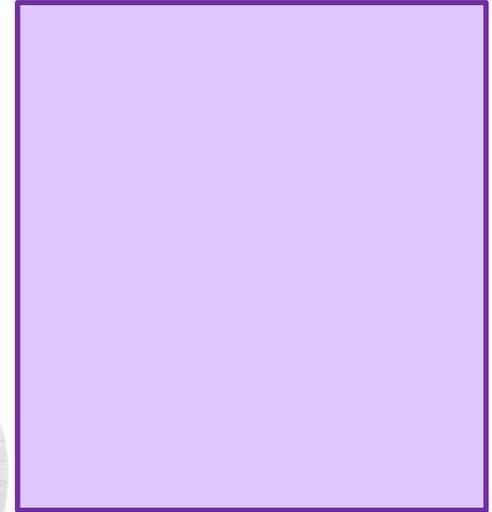
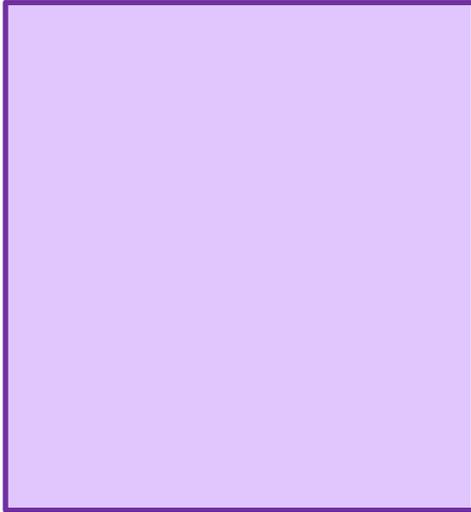
HABITATS



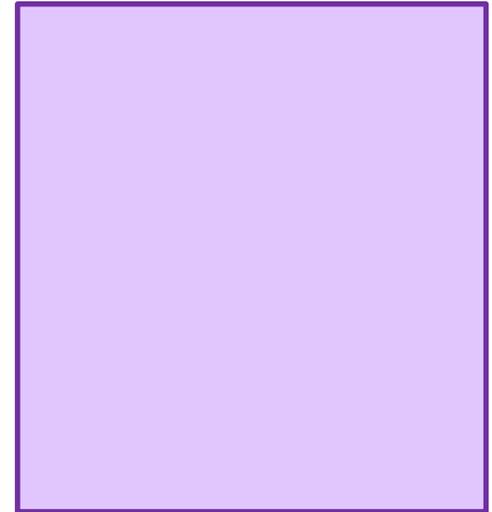
How is it **suit**ed to its habitat?



HABITATS

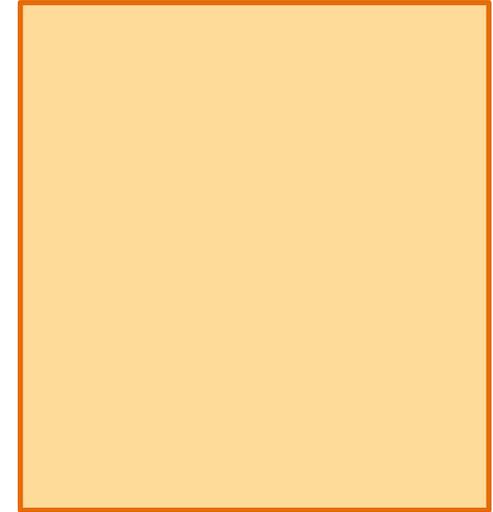


How is it **suit**ed to its habitat?

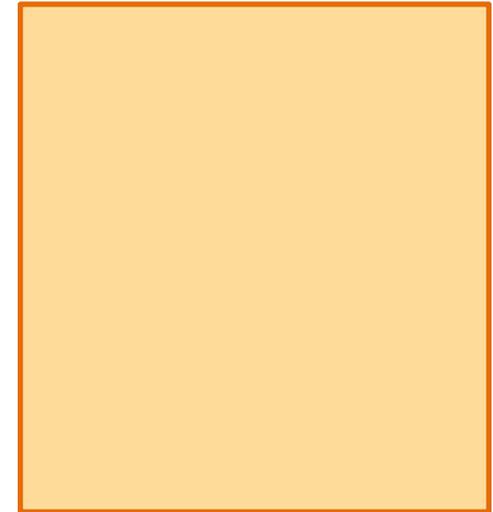


# HABITATS

---



How is it **suited** to its habitat?



## HABITATS



JELLYFISH	BAT	ARTIC FOX	LION
<p>It has a seasonal fur, which is thinner in summer and very thick in winter.</p>	<p>It uses echolocation to navigate and hunt for food, that is, while hunting it produces a series of high-pitched sounds from its nose or mouth.</p>	<p>In order to survive, it lives in a pride which protects and feed each other.</p>	<p>Its tan colour allows him to blend with the grassland in which he lives.</p>
<p>It has long and retractable claws that help him to catch its prey, while its rough tongue makes it easy for him to peel back the skin of the prey.</p>	<p>It's a slow animal. It can't escape very fast. That's the reason it has developed tentacles and stinging cells that can be painful, or may even paralyze other fish.</p>	<p>It has small pointy ears that help him hear its main prey moving underground, the lemming.</p>	<p>Some species feed exclusively on blood.</p>

## HABITATS

---



<p>Its body is made up of about 90% water.</p>	<p>It's the only mammal that is able to fly. It has long arms with finger bones that are thin but also capable of supporting the wing membranes.</p>	<p>It has a camouflaged seasonal fur, which is dark grey to a brown, in summer and white in winter.</p>	<p>It can develop symbiotic relationships with other fish.</p>
<p>It has developed loose skin on their bellies that protects them from the frenetic kicks of its prey.</p>	<p>It digs into the snow during blizzards and very cold weather</p>	<p>It hasn't brain. Instead it has a network of nerves that run throughout its entire body, which help him to sense things in all directions, like predators or food.</p>	<p>It is a nocturnal animal; it sleeps in shelters during the day, enabling him to hide from predators while it's asleep and then leaves its shelter to hunt at night.</p>



## MEMORY GAME

	
<b>DESERT</b>	<b>POLAR REGIONS</b>
	
<b>RAINFOREST</b>	<b>SAVANNA</b>
	
<b>TEMPERATE OCEAN</b>	<b>STREAM</b>

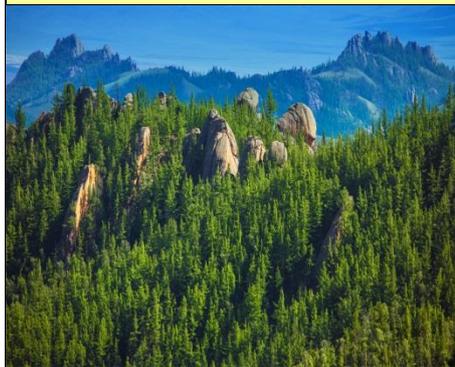
## HABITATS



**WETLAND**



**SHORELINE**



**TAIGA**



**TROPICAL OCEAN**



**POND**



**TUNDRA**

This habitat is the driest place on Earth. It might not rain for months, or even years!

These are tropical grasslands. They have long dry periods followed by wet seasons with heavy rainfall. It is home to an amazing variety of wildlife. The largest one is found in Africa.



<p>It is where a large body of water (like an ocean, lake, or river), meets the land.</p>	<p>An area of water smaller than a lake, often artificially made.</p>
<p>We can find a huge diversity living in this habitat. It is home to the smallest creatures as plankton and the largest animal on earth, the blue whale.</p>	<p>It is a small narrow river.</p>
<p>Formed by crystal clear and warm water, this habitat has reefs, which is a coral community consisting of several thousand organisms living together.</p>	<p>They are found in <b>lowland</b> areas or along rivers, lakes, and streams. Some of them are temporary. They occur for a few weeks at a time and then disappear until they are refilled with water. Others are always under water.</p>



<p>These are cold regions near the North and South Poles which are covered in ice and snow. Some animals such as penguins, seals, and polar bears, live on the edges of the ice, hunting for food in the freezing oceans.</p>	<p>This land habitat is the largest in the world. Winters are cold and summers are warm. Lots of conifers grow here.</p>
<p>It is a warm and wet habitat where the vegetation is dense, very green and tall. It is characterised by high rainfall which falls regularly throughout the year.</p>	<p>This habitat is among Earth's coldest and harshest habitats. It's a treeless region where the climate is cold and windy and rainfall is scant. The landscape is snow-covered for much of the year.</p>



### ANIMAL ADAPTATION RESEARCH

**Common name:**

**Latin name:**

**Image**

**Classification**

**Vertebrate:** Bird, fish, amphibian, reptile, mammal.

**Invertebrate:** Mollusc, Insect, Arachnid.

**Predators:** what eats your animal?

**Diet:** what does it eat?  
Carnivore / Herbivore / Omnivore

**Habitat:**

**Adaptations:**

**Life cycle:**

**Fascinating facts**



### WORKSHEET 9

Plants and animals are connected together in a certain ecosystem by their **feeding relationships**. Food chain shows the sequence of steps within these feeding relationships between living things.

That is, a food chain manifests what eats what in a particular habitat, sequencing the **transfer of matter and energy in form of food** from organism to organism.

It always starts with a **producer**. Producers are *autotrophs* and are most often *photosynthetic* organisms that convert solar energy into food, such as plants, algae, or cyanobacteria.

The next link in food chains is the **consumers**. We can distinguish between three types of consumer. In one hand, the organisms that eat the producers are called **primary consumers**, which are usually **herbivores**. In the other hand, the organisms that eat primary consumers, which mean they eat other animals, are called **carnivore**. Finally, the **omnivore** eats both plants and animals.

Other group of consumers that deserves mention, although it doesn't always appear in drawings of food chains, is the **decomposers**, which are organisms that recycle dead plants and animals into that are released back into the soil, air and water.



**FOOD CHAINS**

**1. Answer these questions:**

- What does the food chain show? .....  
.....
- Why plants are called producers? .....  
.....
- What is a consumer? .....  
.....
- What are the three types of consumer? .....  
.....
- What are decomposers? .....  
.....
- A carnivore has more chances to survive than an omnivore? Why?  
.....  
.....

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

- a) Producer use the sun to make energy. Nearly all food chains starts with a plant.
- b) On science, we use arrows to show where the energy is going, don't what eats what!



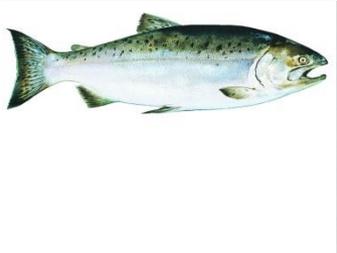
3. Make two food chains from the list of animals and plants below.

- |       |           |             |      |
|-------|-----------|-------------|------|
| Grass | Artic fox | Grasshopper | Frog |
|       | Snake     | Lemming     |      |



4. Create your own mind map about food chains and its elements.



		
<b>Fennec fox</b>	<b>Lizard</b>	<b>Coconut tree</b>
		
<b>Snake</b>	<b>Artic fox</b>	<b>Shrub</b>
		
<b>Polar bear</b>	<b>Salmon</b>	<b>Moss</b>
		
<b>Seal</b>	<b>Zooplankton</b>	<b>Acorns and leaves</b>
		
<b>Jaguar</b>	<b>Monkey</b>	<b>Lemming</b>

## HABITATS



		
<b>Lion</b>	<b>Zebra</b>	<b>Moss</b>
		
<b>Owl</b>	<b>Squirrel</b>	<b>Cactus</b>



DESERT FOOD CHAIN

[Empty box for organism]



[Empty box for organism]



[Empty box for organism]



[Empty box for organism]

[Empty box for organism name]

TUNDRA FOOD CHAIN

[Empty box for organism]



[Empty box for organism]



[Empty box for organism]

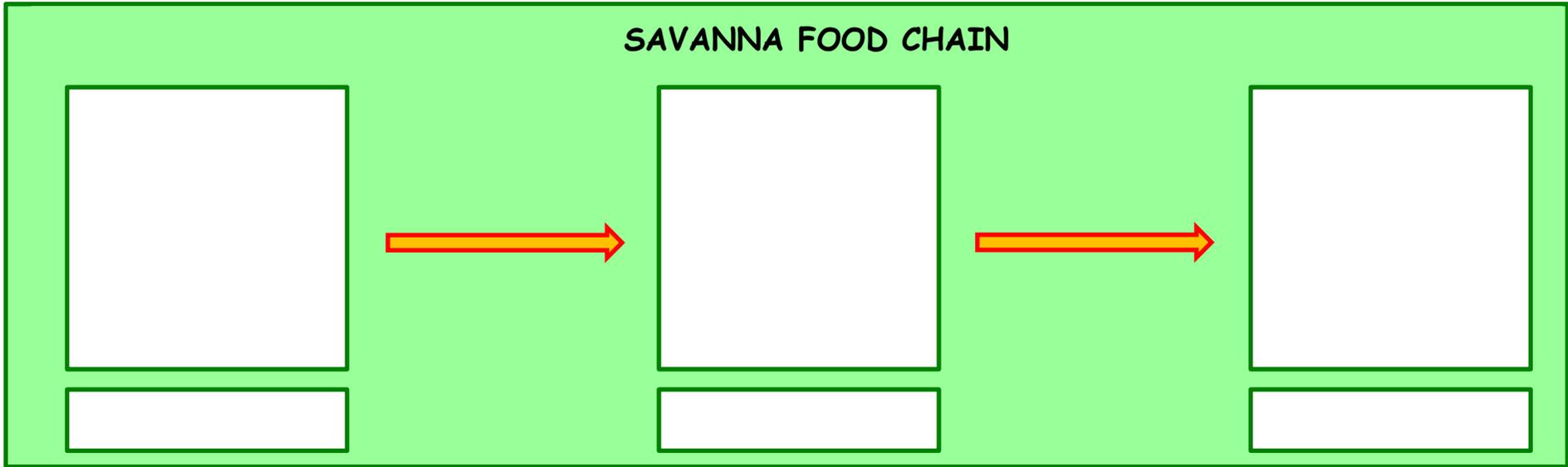
[Empty box for organism name]

[Empty box for organism name]

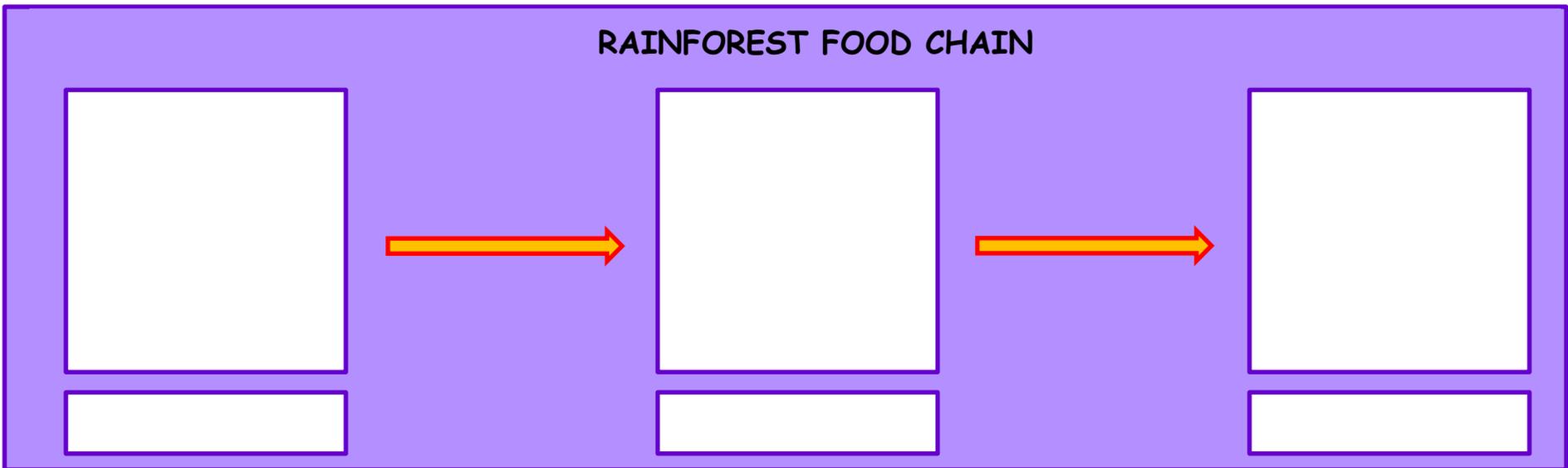
[Empty box for organism name]



### SAVANNA FOOD CHAIN



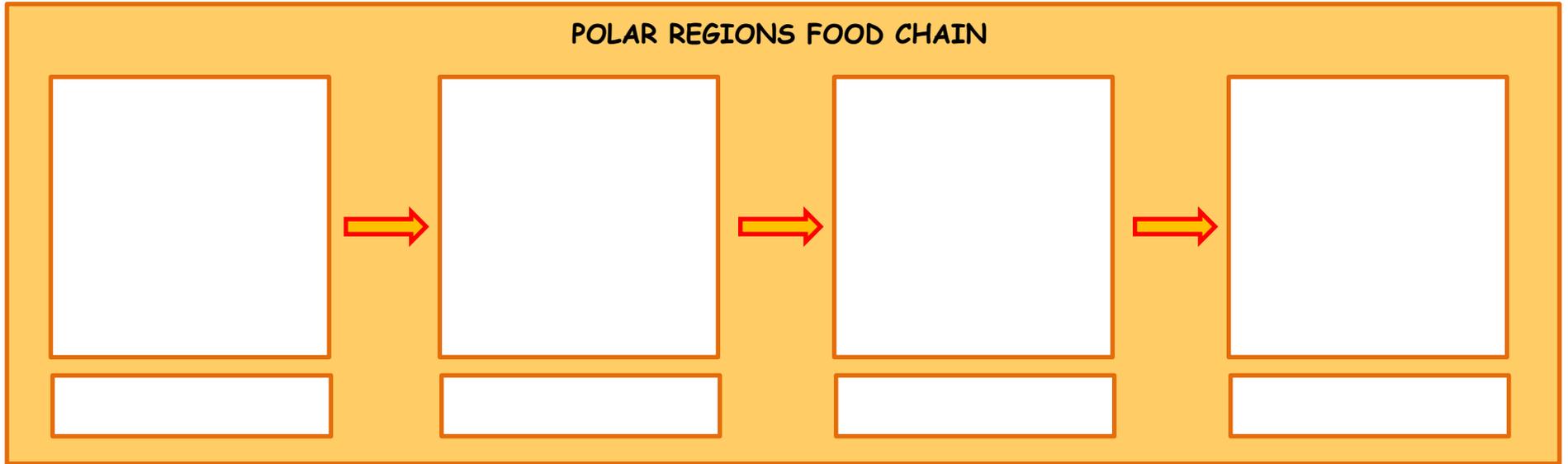
### RAINFOREST FOOD CHAIN



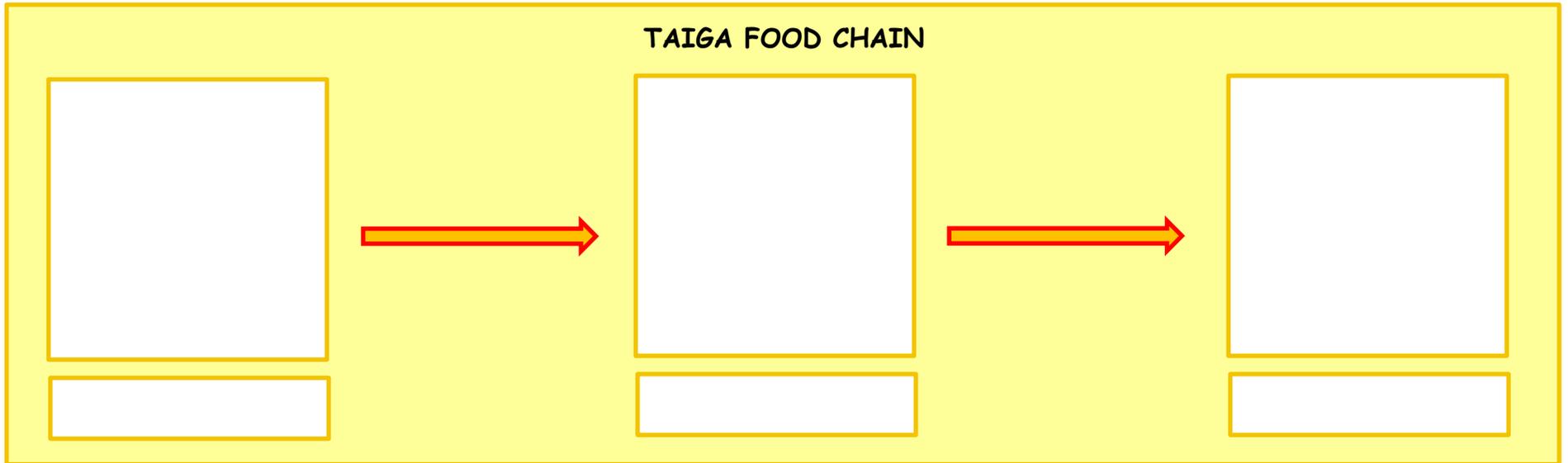
HABITATS



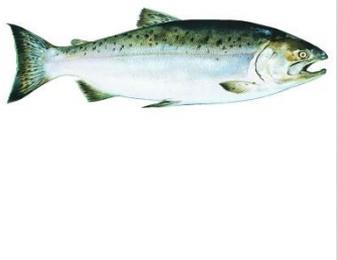
POLAR REGIONS FOOD CHAIN



TAIGA FOOD CHAIN

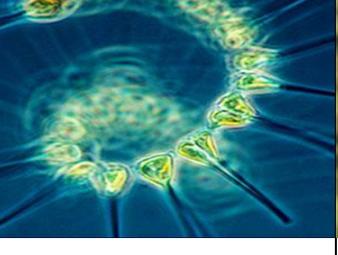




		
<b>Fennec fox</b>	<b>Lizard</b>	<b>Coconut tree</b>
		
<b>Snake</b>	<b>Artic fox</b>	<b>Shrub</b>
		
<b>Polar bear</b>	<b>Salmon</b>	<b>Moss</b>
		
<b>Seal</b>	<b>Alligator</b>	<b>Acorns and leaves</b>
		
<b>Jaguar</b>	<b>Monkey</b>	<b>Lemming</b>

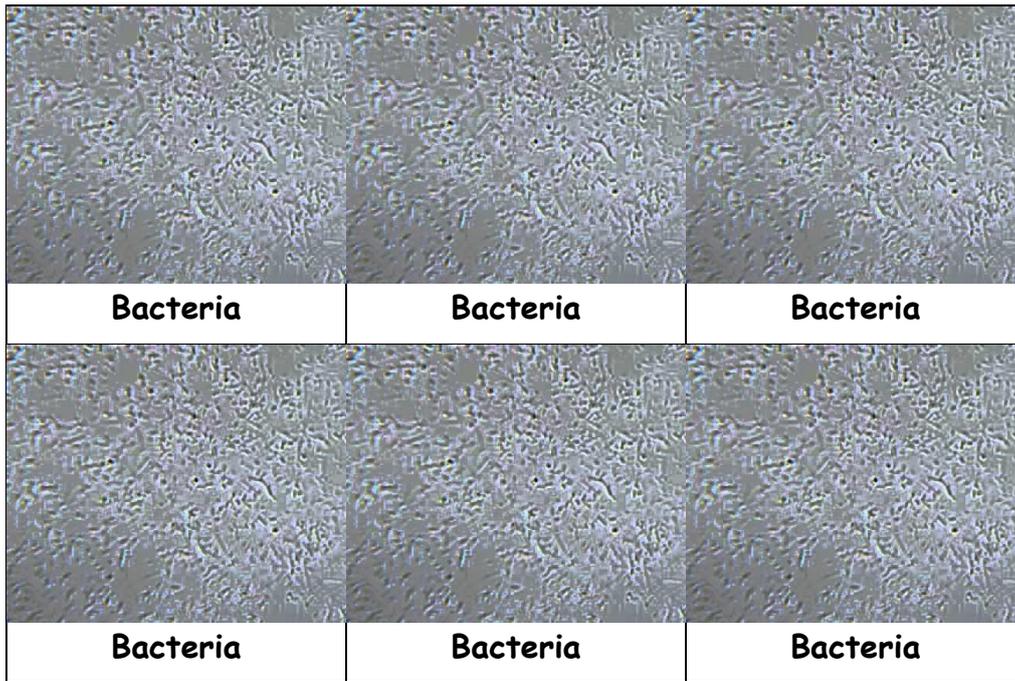
# HABITATS



		
<b>Lion</b>	<b>Zebra</b>	<b>Moss</b>
		
<b>Owl</b>	<b>Squirrel</b>	<b>Cactus</b>
		
<b>Great blue heron</b>	<b>Blue whale</b>	<b>Snake</b>
		
<b>Frog</b>	<b>Phytoplankton</b>	<b>Eagle</b>
		
<b>Krill</b>	<b>Killer whale</b>	<b>Grass carp</b>

## HABITATS

---





WORKSHEET 14

1. Order these words to complete the definition of pollution:

habitats - around - to - the - animals - World - we - the -  
 they - live - in. - may - harm - us - human - world - health -  
 live - and - plants - cause - damage - to - Pollution - the - the  
 - and - and - in - Damage

Pollution is .....

.....

.....

.....

2. Complete the following table with the words gives. More than one item can be in different columns.

CAUSES OF POLLUTION				
Soil pollution	Air pollution	Water pollution	Light pollution	Noise pollution

Very loud music - bright lights - construction - airplanes -  
 pesticides - factories - rubbish - mining - boats - deforestation  
 - traffic - power station



WORKSHEET 15

- Don't leave the lights, television or computers on when you are not using them.
- The second R is for Recycling.
- You don't need to print out so many documents or photos.
- The first R is for Reduce.
- These 3Rs are not useful if we don't use them.
- If you do this you will be reducing the amount of energy.
- The third R is for Reuse.
- By using own canvas bags instead of using disposable ones we reduce the amount of plastic which is very contaminating.
- Near your home you can find specific containers to recycle.
- There are three words which start with the letter R, which are Reduce, Reuse and Recycle.
- You can reuse many things instead of throwing them away. For example: a carton box, a plastic bottle...
- If you apply the 3Rs rule, you will make a much cleaner planet.



HOW GREEN ARE YOU?



1. Count how many people say Yes or No for each question in your classroom.

	Me	Others	Group total
1. Have you travelled into town by car in in this week?			
2. Do you usually use public transport?			
3. Are all the lights turned off in empty rooms in your house?			
4. Do you expend a bit more on eco-friendly things?			
5. Do you use plastic bags for shopping?			
6. Do you have your windows or doors open in winter in your house?			
7. Do you take a shower very often?			
8. Do you recycle?			
9. Do you leave the computer on all night?			
10. Do you leave the tap on while you brush your teeth?			
11. Do you recycle paper?			

2. Show in a Pie Chart the number of people who are green at home and the one who is not green in percentage using the survey.

**8.6 Anexo 6 – Evaluación (Assessment)**

**RECORD OF CHILDREN'S STRATEGIES AND ATTITUDES**

Date: ..... Group/ class: ..... Topic: .....

Description of activity: .....

STUDENTS	INTERACTION			COMPREHENSION			PRODUCTION		
	Shows interest	Cooperates with others	Can work on his/ her own	Understand the general meaning	Undersands simple questions	Can ask for explanations	Can answer simple questions	Participates in class	Can ask simple questions
1.									
2.									
3.									
4.									
5.									
6.									
7.									
8.									
9.									
10.									
11.									
12.									
13.									
14.									
15.									
16.									
17.									

### RECORD OF CHILDREN'S ABILITIES

**Group / Class / Age:** ..... **Topic:** .....

Is capable of ... (list skills)	Name: .....			Name: .....		
	Date: .....			Date: .....		
	Achieved	Progressing	Not yet achieved	Achieved	Progressing	Not yet achieved
<b>Forms of Assessment used</b>						

## ASSESSMENT FOR ORAL PRESENTATIONS

	Strongly disagree	Disagree	Tend to disagree	Tend to agree	Agree	Strongly agree
<b>AIMS</b>						
The speakers have the clear and obvious purpose of teaching and sharing information.						
<b>ATTITUDE AND APPEARANCE</b>						
The speakers appear welcoming, friendly, confident and calm. They are polite and courteous. The atmosphere created is warm, relaxed and interactive.						
<b>ORGANISATION</b>						
The speakers get the audience's attention from the start. There is a clear and logical structure and a strong sequence of ideas. The presentation is well-prepared.						
<b>VERBAL LANGUAGE</b>						
The speakers talk in a clear, loud voice and can be clearly heard and understood. Discourse markers were used as well as specific vocabulary.						
<b>NON-VERBAL LANGUAGE</b>						
The speakers face the audience, have open body language, make frequent eye contact and don't read at all.						
<b>VISUAL AIDS</b>						
The presentation contains useful and interesting information. The speakers make excellent use of audio-visuals aids which support the presentation.						
<b>OVERALL IMPRESSION</b>						
The overall impression is of a very effective presentation given by very good speakers. The presentation was enjoyable, informative and interesting. It is obvious that a lot of effort has been put into preparing and research group.						

## EVALUATION OF THE UNIT

	Things that worked well	Things that need to be changed
<b>HABITATS AROUND THE WORLD</b>		
Session 1		
Session 2		
Session 3		
<b>ANIMAL ADAPTATIONS</b>		
Session 4		
Session 5		
<b>FOOD CHAINS</b>		
Session 6		
Session 7		
<b>HABITATS IN DANGER</b>		
Session 8		
Session 9		