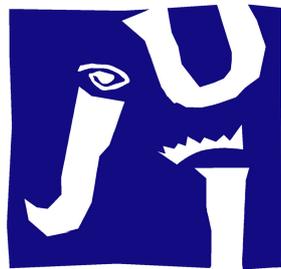


# **APRENDIZAJE INTEGRADO DE CONTENIDOS Y LENGUA: APRENDIZAJE DE INGLÉS EN EL ÁREA DE EDUCACIÓN FÍSICA**

Trabajo Fin de Máster



**UNIVERSITAT  
JAUME·I**

Celina Salvador García  
DNI: 20490796-G

Tutores: Dra. Maria Noelia Ruiz Madrid  
Dr. Òscar Chiva Bartoll

Máster en Comunicación Intercultural y Enseñanza de Lenguas  
Curso 2014-2015



**Resumen:**

Este trabajo versa sobre la utilización de la metodología AICLE (Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lengua) en la materia de Educación Física (EF). Aquí se pretende reflexionar sobre la posibilidad de proponer el aprendizaje de una lengua extranjera, en este caso el inglés, a través de una materia no lingüística como es la EF. A raíz de ello, uno de los objetivos principales del trabajo es realizar un replanteamiento de aquellos aspectos esenciales que deben tenerse en cuenta para poder llevar a cabo una práctica que tenga en cuenta tanto las características propias de la materia curricular ya mencionada como de AICLE.

El trabajo comienza con una descripción general de la situación lingüística actual para después pasar a exponer en qué consiste la metodología AICLE. A continuación se expone una justificación de la utilización de dicha metodología en el área de EF y seguidamente se describen las particularidades de esta materia. Una vez presentadas las características propias de la EF se presenta un replanteamiento de los aspectos más básicos de AICLE adaptándolos a esta área curricular en concreto. Posteriormente se plantea una propuesta de Unidad Didáctica para 5º de primaria en la que se plasma todo lo expuesto hasta el momento para después pasar a analizar la puesta en práctica de esta propuesta didáctica. Por último se exponen las reflexiones finales sobre el trabajo a partir de todo lo descrito en el mismo.

## Índice

1. Introducción.....	pag 5
2. Contexto general con respecto a las lenguas .....	pag 9
2.1. Europa multilingüe y pluricultural .....	pag 11
2.1.1. Política educativa a nivel europeo .....	pag 11
2.2. Las lenguas en el Estado español .....	pag 12
2.2.1. Política educativa a nivel estatal.....	pag 13
2.3. Las lenguas en la Comunidad Valenciana.....	pag 16
2.3.1. Política educativa: Comunidad Valenciana y plurilingüismo .....	pag 17
2.4. Provincia de Castellón.....	pag 18
3. Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lengua .....	pag 21
3.1. Principios básicos del AICLE .....	pag 21
3.1.1. Las 4Cs de AICLE.....	pag 25
3.1.2. La Taxonomía de Bloom vinculada al AICLE.....	pag 26
3.2. Argumentos a favor de AICLE.....	pag 28
4. AICLE en Educación Física .....	pag 33
4.1. Justificación del AICLE en Educación Física .....	pag 33
4.1.1. Situación actual: Educación Física y AICLE .....	pag 36
4.2. La Educación Física, una asignatura diferente .....	pag 37
4.2.1. Competencias clave en Educación Física.....	pag 39
4.2.2. Metodología propia de la Educación Física .....	pag 40
4.2.1.1. Estilos de enseñanza y Educación Física.....	pag 41
4.3. Replanteando el AICLE en Educación Física .....	pag 45
4.3.1. Las 4Cs en Educación Física .....	pag 45
4.3.2. Taxonomía de Bloom y estilos de enseñanza en Educación Física.....	pag 60
5. Propuesta de una Unidad Didáctica AICLE en Educación Física.....	pag 67
5.1. Justificación.....	pag 67
5.2. Objetivos.....	pag 68
5.3. Contenidos .....	pag 70
5.4. Competencias .....	pag 72
5.5. Metodología.....	pag 75
5.6. Recursos .....	pag 77
5.7. Evaluación .....	pag 79

5.8. Atención a la diversidad .....	pag 84
5.9. Tareas y actividades.....	pag 85
6. Análisis de la propuesta.....	pag 86
6.1. Participantes, contexto y método.....	pag 86
6.2. Objetivos de la propuesta .....	pag 87
6.3. Resultados de la evaluación de la propuesta .....	pag 88
6.4. Propuestas de mejora .....	pag 95
7. Reflexión final sobre el trabajo .....	pag 98
8. Referencias bibliográficas .....	pag 101
9. Anexos.....	pag 110

## **1. Introducción**

El presente trabajo ofrece una reflexión sobre aspectos específicos de la introducción de la metodología denominada Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lengua (AICLE) en el sistema educativo, ya que ha cobrado una considerable relevancia a diferentes niveles. A la decisión política de la introducción de AICLE subyace la idea de que conocer idiomas puede influir incluso en el bienestar y la calidad de vida de los ciudadanos y ciudadanas, que han de estar preparados ante esta nueva demanda social. Por ello, desde las más altas esferas, las autoridades educativas están promoviendo el aprendizaje de lenguas y, como consecuencia, son numerosas las iniciativas que a lo largo de los últimos años se están llevando a cabo con el objetivo de facilitar y promover el desarrollo lingüístico. En este texto se reflexiona sobre la metodología AICLE, en concreto, la introducción de la misma en el área de Educación Física (EF); por ser una materia con unas características que, tal y como se explica más adelante, favorecen el uso de la lengua.

Es necesario esclarecer que a lo largo de todo este trabajo se concibe el aprendizaje de lenguas mediante la metodología AICLE desde una perspectiva comunicativa. Esto significa entender el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua otorgando notabilidad al contexto de interacción social para poder alcanzar un objetivo determinado, de forma que los estudiantes perciban la necesidad de utilizar el lenguaje para comunicarse en una situación concreta. Es decir, no se pretende únicamente que los aprendices adquieran un sistema lingüístico en particular, sino que sean capaces de usarlo para comunicarse adecuada y efectivamente. Desde la perspectiva comunicativa, por lo tanto, el objetivo es promover el desarrollo de la competencia comunicativa, que se centra a su vez en mejorar las cuatro destrezas lingüísticas (enseñanza-aprendizaje de la comprensión oral y escrita y de la expresión oral y escrita) de forma que se favorezca que los aprendices adquieran un conocimiento de la lengua que les capacite para una comunicación básica. Consecuentemente, la interacción resulta esencial dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje, que se lleva a cabo mediante actividades que ofrecen situaciones comunicativas reales y significativas. Por todo ello se concibe la figura del aprendiz con un papel activo y como protagonista de su propio aprendizaje.

En este sentido, conviene señalar también que metodológicamente se entiende el aprendizaje desde una concepción constructivista. De esta forma, a lo largo de todo el

trabajo se percibe el aprendizaje significativo como constructivo y reflexivo, que se da en un contexto y que otorga relevancia al papel social. En esta línea, el aprendizaje se caracteriza por ser un proceso activo de construcción de conocimientos, no sistemático y que implica una toma de decisiones por parte de los aprendices. Además, se sirve de la competencia subyacente común y es contextualizado y social a la vez que proporciona una experiencia afectiva. Es necesario mencionar también que a lo largo de todo el texto se tienen siempre presentes los diversos estilos de aprendizaje a los que pueden verse vinculados los aprendices, teniendo en cuenta que cada estudiante es diferente del resto y, por tanto, también su forma de aprender.

Para poder establecer la base sobre la que se sustenta el presente trabajo, el paso por el máster CIEL ha sido de gran relevancia e inspiración como se verá en el resto del texto, y algunas de sus asignaturas de forma especial. Si bien es cierto que el máster CIEL se concibe como un todo y cada una de las materias forma parte esencial de ese conjunto, por lo que concierne a lo tratado en este trabajo, asignaturas como “Didáctica de la lengua oral y escrita en contextos culturales y plurilingües” y “Socioconstructivismo y estilos de aprendizaje”, impartidas por Isabel Ríos y Mercedes Sanz respectivamente, han sido fundamentales para poder establecer un punto de inicio. Además, otras como las de Sidi Omar, José Luis Blas, Marie Jose Gremmo, Marie Jose Barbot o Maria Soler también han sido de gran ayuda, y de hecho se mencionan, en diferentes momentos del texto, aspectos tratados en cada una de ellas. También es de justicia mencionar lo referente al área de Educación Física y que ha podido desarrollarse gracias a lo aprendido en la diplomatura de maestra con especialidad en Educación Física que cursé en la Universitat Jaume I.

El presente trabajo empieza esbozando el escenario lingüístico existente, exponiendo brevemente la relevancia de las lenguas y haciendo mención especial al inglés. Además, también se mencionan algunos de los aspectos normativos o legislativos que se han considerado más relevantes en relación a la enseñanza-aprendizaje de lenguas. Todo ello es tratado a diferentes escalas, partiendo de la situación europea para pasar posteriormente a comentar la situación particular en España, en la Comunidad Valenciana y por último en la provincia de Castellón. De esta manera se observa como lo propuesto a nivel europeo y estatal se materializa en algunos casos en acciones más concretas a nivel autonómico y provincial.

Una vez descrito el marco referente a la lengua y a su enseñanza-aprendizaje, en el siguiente apartado se explica qué es AICLE. Dado que mediante este trabajo se pretende proponer la implementación de esta metodología, es necesario, primero, establecer en qué consiste y dejar claras sus características esenciales. Asimismo, se comentan diversos de los beneficios que supone llevar a cabo un proceso de enseñanza-aprendizaje mediante dicha metodología. Para ello se tiene en cuenta lo expuesto por diferentes autores y profesionales vinculados al campo de la educación y en particular al aprendizaje de lenguas.

En el cuarto apartado se relaciona la metodología AICLE con el área de Educación Física. Primero se justifica la elección de esta materia en concreto para desarrollar un proceso basado en AICLE y se comenta brevemente la situación actual al respecto. A continuación se expone por qué la EF puede considerarse una asignatura diferente del resto, qué características la convierten en especial y por qué estas peculiaridades pueden ser beneficiosas para el aprendizaje de una lengua. Y más adelante se lleva a cabo una reflexión sobre la utilización de AICLE en esta área teniendo en cuenta los aspectos arriba mencionados.

Tras la reflexión teórica y con el objetivo de percibir de una forma más cercana y tangible todo lo descrito en el apartado anterior, se propone una Unidad Didáctica de Educación Física para ser llevada a cabo mediante la metodología AICLE. De esta forma, el punto cinco es una exposición de carácter práctico en la que se pone de manifiesto aquello que puede llevarse a cabo a un nivel más concreto, en particular a nivel de escuela, en referencia a las propuestas y reflexiones que se han desarrollado a lo largo del texto. Mediante esta Unidad Didáctica (UD), por tanto, lo que se intenta es plasmar la teoría que ha sido planteada en algo más evidente, delimitado y palpable; que sea una evidencia clara del aprendizaje realizado sobre AICLE dentro de la enseñanza-aprendizaje de lenguas durante el máster CIEL y posteriormente en el proceso de desarrollo de este trabajo.

El punto sexto recoge un análisis sobre la propuesta expuesta en el apartado previo. A partir de la experiencia en el colegio Marqués de Benicarló, que ha sido el centro en el que se ha llevado a cabo la UD, y mediante los diferentes instrumentos de evaluación, la observación del mismo y diversas entrevistas que se han realizado; se lleva a cabo una reflexión tanto del planteamiento como del proceso, de forma que se realiza un análisis

crítico de la propuesta desarrollada. Seguidamente se formulan una serie de posibilidades de mejora para una futura ejecución de esta propuesta o de cualquier otra que plantee el uso de la metodología AICLE en el área de EF. Todo ello se desarrolla siendo plenamente conscientes de las limitaciones de la propuesta, tanto por número de alumnos y alumnas implicados como por el tiempo de exposición a la lengua que implica. Por esta razón, el presente Trabajo de Fin de Máster debe entenderse como una primera aproximación por parte de una alumna del máster CIEL a un tema tan complejo a la par que atractivo como es la utilización de AICLE en la educación primaria.

Por último, el séptimo apartado se reserva para recoger los puntos más destacados que alumbran la riqueza que la complementariedad entre la EF y la metodología AICLE puede aportar al terreno educativo. Tanto los tutores como la autora de este trabajo han considerado que una organización como la que ha quedado aquí descrita era la más apropiada para tratar los objetivos perseguidos por este texto.

## 2. Contexto general con respecto a las lenguas

El objetivo del presente apartado es establecer el contexto en el que se va a enmarcar el presente trabajo, por esta razón este punto expone un boceto general de la actualidad en lo referente a las lenguas. Partiendo del escenario lingüístico desde un punto de vista genérico, se van concretando diferentes aspectos normativos y legislativos vinculados a la enseñanza-aprendizaje de lenguas. Todo ello se describe a diferentes niveles, comenzando a escala europea para ir, poco a poco, reduciendo el campo de acción pasando por un nivel estatal referido a España, autonómico concretado en la Comunidad Valenciana, y provincial aludiendo a Castellón.

Hay en el mundo más de siete mil millones de personas, y de entre todas ellas no existen dos iguales. Cada uno tiene unas determinadas características que lo diferencian de todos los demás, es decir, tiene una identidad propia; y de hecho, existe en las personas la necesidad de tener una identidad personal que las diferencie del resto. Según Jenkins (2008) “la identidad está asociada con todo” (p. 28), y dentro de este todo la lengua resulta una de las manifestaciones de identidad más relevantes. Obviamente, la comunicación es una conducta inherente a la raza humana y, por tanto, el lenguaje y la lengua determinan en gran medida quién es cada persona. Además, el lenguaje es el canal portador de la cultura, ya que como explica Ríos (2005) las lenguas son el resultado del intercambio cultural entre pueblos y hablantes. Por lo tanto, además de formar parte básica de la identidad de cada persona, las lenguas son un factor clave de la hibridez actual (Omar, 2008), es decir, en la conexión de las culturas o, como habitualmente se lo conoce, de la globalización.

Volviendo a Ríos (2005), el mundo actual se caracteriza por ser un mundo globalizado, en el que las culturas y los países están conectados mediante hablantes plurilingües y, por tanto, las lenguas adquieren una gran relevancia porque son las que hacen posible esta comunicación. Pero de entre las más de siete mil lenguas habladas en el mundo (Lewis, Paul, Simons y Fennig, 2014) hay una que sobresale por encima de todas: el inglés.

El inglés no destaca por ser la lengua más hablada<sup>1</sup>, sino por su relevancia; y es que tal y como se menciona en “The English Effect”<sup>2</sup>, el inglés es la lengua internacional

---

<sup>1</sup> Según Lewis et al. (2014) esta posición la ostenta el chino.

dominante del siglo XXI. Habitualmente se relaciona a un país con una lengua; sin embargo, según esta misma publicación la lengua inglesa pertenece cada vez más al mundo en lugar de a algún país en concreto. En este sentido, tal y como se expone en dicho documento, un cuarto de la población mundial habla inglés, y se espera que para el año 2020 la cantidad alcance los dos billones de personas.

Durante el siglo XX, aprovechando el crecimiento económico, cultural y tecnológico de los EEUU, la lengua inglesa también se ha ido expandiendo. Su relevancia en la actualidad es tal que, según Crystal (1997), nunca ha habido una lengua tan extendida y propagada a nivel mundial. Otros aspectos que han posibilitado su establecimiento como lengua de tanta relevancia son la globalización y las nuevas tecnologías (Marsh, 2006), puesto que en ambos contextos es necesario un medio lingüístico que posibilite la comunicación; y este papel es el que ha asumido el inglés. La lengua inglesa se utiliza en los grandes temas como el cambio climático, el terrorismo o los derechos humanos, además de en ciencia, comunicación, negocios, entretenimiento o política; en definitiva, las conversaciones del mundo global se dan en este idioma. Del mismo modo, se ha convertido en la lengua de las oportunidades, ya que es uno de los factores que permite acceder a mejores puestos de trabajo, siendo en muchas ocasiones requisito indispensable. En este sentido, tal y como afirma Alcón (2011), el inglés se ha convertido en un instrumento necesario para la comunicación y la empleabilidad.

Entrar a valorar si esta relevancia del inglés es positiva o negativa no concierne a este trabajo, lo que sí resulta relevante para el mismo es el hecho de que el inglés es la lengua global, la lengua franca de los negocios y del mundo académico (Graddol, 1997), y la educación no puede quedarse impasible ante este tipo de circunstancias. Esta es la razón por la cual el aprendizaje del inglés está en pleno auge, tal y como que se explica en los siguientes apartados.

## **2.1. Europa multilingüe y pluricultural**

Europa se caracteriza por su gran riqueza de lenguas y culturas. Solo dentro de la Unión Europea (UE) existen 24 lenguas oficiales, y de entre todos los países que la forman, solo hay uno en que se hable un único idioma: Islandia (Ríos, 2005). De hecho, tal y como se menciona en el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas

---

<sup>2</sup> Publicación del British Council: British Council, (2013). The English Effect: The Impact of English, What It's Worth to the UK and Why It Matters to the World.

(MCER), las culturas y las lenguas de Europa son un recurso común de mucho valor que debe ser protegido y desarrollado. En este sentido, tal y como expone Paricio (2004), conocer lenguas favorece que el entendimiento y comprensión entre pueblos diferentes sea mejor.

Por lo tanto, el valioso patrimonio que conforman las lenguas y culturas europeas debe ser fomentado, tarea que puede convertirse en un reto, puesto que implica partir de la diversidad cultural y lingüística existente para construir una competencia plurilingüe de los europeos (Villanueva, 2002). Aunque aún pueda haber personas con una mentalidad monolingüe que solo vean beneficios al hecho de conocer una única lengua, en el mundo actual resulta prácticamente imprescindible tener la capacidad de comunicarse en más de una. De hecho, tal y como señala Ríos (2005), hablar un solo idioma es sinónimo de tener una visión parcelada del mundo, mientras que con cada nueva lengua aprendida se abre una ventana al mundo. Por esta razón, conviene ser conscientes y aprovechar los beneficios de Europa tal y como es: multilingüe y pluricultural.

### *2.1.1. Política Educativa a nivel europeo*

Sustentándose en este contexto, la política educativa europea le otorga al aprendizaje de lenguas un lugar ciertamente relevante (Paricio, 2004); hecho que se ve plasmado en los objetivos sobre política educativa en materia lingüística planteados por el Consejo de Europa. Los aspectos clave de dichos objetivos son los siguientes:

- Promover el plurilingüismo.
- Promover la diversidad lingüística.
- Promover la cohesión social.
- Promover la comprensión mutua.
- Promover la ciudadanía democrática.

En definitiva, la UE apuesta decididamente por el multilingüismo en la sociedad europea (Alcón, 2011). De hecho, tal y se expone en el Libro Blanco sobre la educación y la formación<sup>3</sup>, uno de los objetivos educativos para construir la sociedad del conocimiento es el de dominar tres lenguas comunitarias. Es decir, se propone que cada persona sea capaz de conocer al menos dos lenguas extranjeras además de su lengua

---

<sup>3</sup> Comisión Europea (1995). *Libro blanco sobre la educación y la formación. Enseñar y aprender. Hacia una sociedad cognitiva*. Bruselas: Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas

materna. Otra acción de suma relevancia a nivel europeo y en referencia al campo de las lenguas fue la publicación del ya mencionado MCER. El Consejo de Europa lo publicó para que sirviera de referencia en la elaboración de programas lingüísticos y para dar orientaciones generales sobre múltiples aspectos relacionados con el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación de las lenguas; de forma que a nivel europeo todo quedara equiparado.

Esta publicación propone que los alumnos<sup>4</sup> tengan la posibilidad de desarrollar una competencia plurilingüe dentro del contexto pluricultural europeo. En él los contenidos quedan organizados de forma vertical, estableciendo una línea de progresión en el aprendizaje lingüístico susceptible de ser certificado; y de forma horizontal en la que se describe el fenómeno de aprendizaje y su uso. En suma, el MCER constituye una descripción detallada de lo que un aprendiz precisa para convertirse en un ciudadano plurilingüe, pero además también pretende favorecer la reflexión por parte de todos aquellos profesionales relacionados con la enseñanza-aprendizaje de lenguas (Tur-Bonet, 2005).

## **2.2. Las lenguas en el Estado español**

Tras este breve comentario sobre el contexto europeo, es momento de centrar el punto de mira en España y su situación lingüística. Según la Constitución española en su artículo tercero, el castellano es la lengua oficial del Estado y todos los españoles tienen el derecho de utilizarlo y el deber de conocerlo. Pero la realidad lingüística de este país es más compleja, puesto que algunos territorios tienen además una lengua propia. Estos otros idiomas son también considerados oficiales por la Constitución en cada uno de sus territorios. Debido a la riqueza de lenguas existente en España, este mismo texto considera que las diferentes modalidades lingüísticas son un patrimonio cultural que merece respeto y protección. Teniendo en cuenta lo expuesto anteriormente en referencia a la propuesta de la UE en cuanto a que los alumnos europeos deberían estudiar dos lenguas extranjeras, en España solo el 40,2% de los alumnos cumple con esta premisa<sup>5</sup>. Sin embargo, es preciso mencionar que observando los alumnos matriculados de dos lenguas extranjeras por comunidades autónomas, aquellas que

---

<sup>4</sup> A lo largo del trabajo se utiliza la palabra alumno como genérica, sin intención sexista y haciendo referencia tanto a los alumnos como las alumnas.

<sup>5</sup> Según el informe Estrategia, Educación y Formación (ET) 2020 de 2013, en España solo el 40,2% de los alumnos de secundaria de primera etapa estaban matriculados de dos lenguas extranjeras.

presentan un porcentaje menor son las que tienen una lengua propia, a excepción de Galicia.

Pese a este porcentaje relativamente bajo, es interesante señalar, tal y como menciona el *informe ET 2020*, la expansión en los últimos años de la enseñanza bilingüe, y en especial de la modalidad Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lengua, más conocida por su acrónimo AICLE. La gran mayoría de estas experiencias se desarrollan utilizando el inglés como lengua extranjera, puesto que en España esta lengua goza de bastante prestigio tal y como puede observarse en los resultados del eurobarómetro publicado en 2012, en el que el 82% de los españoles encuestados consideró al inglés como la lengua de mayor utilidad.

Siguiendo lo expuesto en la cuarta edición del *English Proficiency Index* (EPI) elaborado por EF en el año 2014, España se sitúa en la 20ª posición de sesenta países de todo el mundo en lo que respecta al dominio de inglés. De esta forma se encuentra ubicada en el grupo de los países que tienen un nivel medio de conocimiento de dicha lengua. Sin embargo, este mismo estudio también determina que el Estado español tiene una tendencia en alza en cuanto al dominio de este idioma, que puede verse explicada por el auge que esta lengua está teniendo en los últimos años.

### *2.2.1. Política educativa a nivel estatal*

A pesar de esta tendencia, “el aprendizaje de lenguas extranjeras en España sigue siendo una de las asignaturas pendientes del sistema educativo actual” (Zayas, 2013, p.66). Esta situación no es nueva, en el preámbulo de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE) ya se hace mención a la necesidad de mejora en lo que se refiere a las lenguas extranjeras. Pero ahora, además, con la modificación que esta ha sufrido por parte de la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE), parece que aún se quiere dar más relevancia al plurilingüismo y a las lenguas extranjeras, algo que aparece plasmado en diferentes apartados del texto.

En su preámbulo se especifica la necesidad de “conseguir que los estudiantes se desenvuelvan con fluidez al menos en una primera lengua extranjera, cuyo nivel de comprensión oral y lectora y de expresión oral y escrita resulta decisivo para favorecer la empleabilidad y las ambiciones profesionales” (BOE, 10 diciembre 2013, p.97865). Además, uno de los fines que propone esta ley hace referencia a “la capacitación para la

comunicación en la lengua oficial y cooficial, si la hubiere, y en una o más lenguas extranjeras” (BOE, 4 mayo 2006, p.17165). Asimismo, en artículo 7 del Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, se establece un objetivo que hace referencia a la adquisición de la competencia comunicativa básica en al menos una lengua extranjera, de forma que los estudiantes sean capaces de comprender y expresar mensajes más o menos sencillos, así como desenvolverse de forma favorable en situaciones habituales o cotidianas.

Un aspecto que varía en la LOMCE con respecto a la LOE es el hecho de considerar la asignatura de primera lengua extranjera como una materia troncal, puesto que en la nueva ley se diferencian tres bloques de asignaturas, algo que no ocurría en la anterior. Además, la LOMCE en el artículo 13 especifica, en referencia al área de lengua extranjera que, el castellano o la lengua cooficial del lugar solo se utilizarán como apoyo en el aprendizaje del idioma foráneo. Otra novedad que aparece en este mismo artículo y que resulta digna de mención es el hecho de que las administraciones públicas podrán establecer que una parte de las asignaturas del currículo se impartan en lenguas extranjeras, de forma que se ve ampliada la posibilidad de uso de idiomas foráneos en la escuela.

En cuanto a lo expuesto en el nuevo currículo, puede observarse que mientras la LOE proponía unos objetivos generales de etapa para la lengua extranjera y separaba los contenidos y criterios de evaluación en tres ciclos, la LOMCE expone todo de forma general para la etapa de primaria. Los contenidos del área de lengua extranjera siguen estando divididos en cuatro bloques, sin embargo estos no son los mismos. Los cuatro bloques definidos según la LOMCE son (1) comprensión de textos orales, (2) producción de textos orales: expresión e interacción, (3) comprensión de textos escritos y (4) producción de textos escritos: expresión e interacción. Además, tanto los criterios de evaluación como la nueva figura de los estándares de aprendizaje se ven vinculados a cada uno de estos cuatro bloques. Por último, otro aspecto novedoso es la mención de los contenidos sintáctico-discursivos diferenciados por idiomas.

En definitiva, la LOMCE propone que se fomente el plurilingüismo desde las primeras etapas educativas y da una considerable relevancia al aprendizaje de las lenguas extranjeras. Teniendo en cuenta la importancia del inglés ya comentada previamente, parece justificada desde el punto de vista legislativo la relevancia otorgada al aprendizaje de esta lengua en el Estado Español. A continuación se esboza brevemente

el escenario educativo vinculado al plurilingüismo en diversas autonomías españolas para poder tener una idea general de la situación en otros territorios antes de pasar a centrar el punto de mira en la Comunidad Valenciana.

Dos de las comunidades autónomas españolas pioneras en lo que respecta a la implantación del plurilingüismo son la comunidad de Andalucía y la Región de Madrid. De la primera puede destacarse la aprobación en 2005 del Plan de Fomento del Plurilingüismo mediante el que se promueve una inmersión lingüística parcial y temprana; y gracias al mismo, aproximadamente unos 1.000 centros educativos<sup>6</sup> utilizan la lengua extranjera, junto a la propia, como vehicular. Madrid, por su parte, lleva desarrollando un Programa de enseñanza bilingüe español-inglés desde el curso 2004-2005, al que con el paso del tiempo se le han ido sumando iniciativas como el Programa de centros bilingües, las secciones lingüísticas de educación secundaria o los institutos bilingües, por ejemplo.

Resulta interesante reseñar la situación de otros territorios que, al igual que la Comunidad Valenciana, tienen una lengua propia. Tanto Baleares como Cataluña, Galicia o el País Vasco son conscientes de la relevancia del aprendizaje de las lenguas extranjeras, pero no por ello dejan de dar importancia a su lengua propia. En el caso de la Comunidad Balear destacan el programa de las Secciones Europeas o el Plan Piloto de Educación Plurilingüe propuesto por el *Govern de les Illes Balears*, que integra en la educación las lenguas de la comunidad y el inglés para la enseñanza de contenidos no lingüísticos. Por lo que respecta a Cataluña resulta interesante hacer referencia al Grupo de experimentación para el plurilingüismo y al Plan integrado de lenguas extranjeras, mediante el que se pretende coordinar, gestionar y dinamizar acciones de aprendizaje de lengua extranjera y contenido. De este modo puede afirmarse que el interés y las iniciativas por el fomento de las lenguas extranjeras, y el inglés en particular, se distribuyen por toda la geografía española, siguiendo la línea marcada por la legislación educativa estatal y las propuestas educativas en materia lingüística de nivel europeo. Algunas de estas propuestas han sido polémicas en cuanto a su implantación o diseño, sin embargo aquí no se entra a valorar este aspecto, puesto que no es el objetivo del trabajo.

---

<sup>6</sup> Este dato se corresponde con el momento de publicación de la 2ª Guía Informativa para Centros de Enseñanza Bilingüe que puede encontrarse en:  
<http://www.juntadeandalucia.es/educacion/webportal/web/portal-de-plurilinguismo/guia>

### 2.3. Las lenguas en la Comunidad Valenciana

Por lo que respecta a la Comunidad Valenciana y su realidad lingüística, conviene comenzar recordando que esta es una región que históricamente presenta dos lenguas: el valenciano y el castellano; tal y como se las denomina oficialmente. En concreto, en el Estatuto de Autonomía de la Comunidad Valenciana se expone, en su artículo sexto, que la lengua propia y oficial de la comunidad es el valenciano, aunque el castellano también es considerado como oficial por tratarse de la lengua propia del Estado. En la actualidad, siguiendo lo dicho por Briz (2004), la Comunidad Valenciana presenta una situación de bilingüismo social estable. Según este mismo autor puede determinarse una frontera más o menos clara entre el predominio de una y otra lengua, y es que, de forma muy general, explica que se habla valenciano en la parte oriental y castellano en la occidental. Cabe mencionar que la distribución lingüística que aún se aprecia hoy en día viene dada por la repoblación que se llevó a cabo posteriormente a la Conquista del Reino de Valencia (Casanova, 2001).

Tras el sometimiento que sufrió el valenciano durante la época franquista, en los últimos años esta lengua se ha normalizado y revalorizado, aspecto que puede apreciarse a través de diversas iniciativas entre las que se encuentran, por ejemplo, los planes de normalización lingüística o los programas de educación bilingüe. En este sentido, para alcanzar la situación actual, las acciones llevadas a cabo por el sistema educativo han sido fundamentales, aunque lamentablemente no sean suficientes y en la actualidad se percibe un descenso claro del uso del valenciano en las aulas y en la calle en general.

Hoy en día la Comunidad Valenciana no es ajena a la llegada del inglés como lengua global. En lo que se refiere al dominio de dicho idioma en esta comunidad, según lo que aparece en la cuarta edición del EPI de EF, la situación es mejorable. En concreto, la Comunidad Valenciana se encuentra en la 13<sup>a</sup> posición de las diecisiete comunidades autónomas españolas. Por otro lado, en referencia a la propuesta desde la UE sobre la matriculación de los alumnos en dos lenguas extranjeras, según los datos del *ET 2020*, la Comunidad Valenciana es la tercera autonomía del país que menor porcentaje presenta.

### *2.3.1. Política educativa: Comunidad Valenciana y plurilingüismo*

Partiendo de este contexto, con la publicación del Decreto 127/2012, de 3 de agosto, del *Consell*, por el cual se regula el plurilingüismo en la enseñanza no universitaria de la Comunidad Valenciana, parece que pretende paliarse la situación de limitado dominio del inglés por parte de la población valenciana. Mediante este decreto se proponen dos programas lingüísticos que se han ido incorporando al sistema educativo valenciano desde el curso 2012-13 y que finalizarán su implantación en el 2020-21. Los objetivos perseguidos hacen referencia (1) a la mejora de la competencia lingüística tanto en el valenciano y el castellano como en las lenguas extranjeras, (2) a garantizar la adquisición de competencias lingüísticas de las lenguas cooficiales, y (3) a dar respuesta a la demanda social avanzando progresivamente hacia el plurilingüismo; puesto que, tal y como menciona Ríos (2005), hay que aceptar el plurilingüismo social del mundo, y la escuela, como parte integrante del mismo, debe aceptar su responsabilidad en lo que se refiere a la enseñanza plurilingüe.

A partir de este mismo decreto se expone la aparición del Proyecto Lingüístico de Centro, que recoge las medidas organizativas y curriculares que se lleven a cabo para aplicar los programas plurilingües en cada escuela. Además, de forma previa a la publicación del Decreto 127/2012, con la Orden 19/2011, de 5 de abril, de la Conselleria de Educación, se estableció la Red de Centros Docentes Plurilingües mediante la cual se pretende reconocer a aquellos centros que apliquen programas plurilingües. Los centros que solicitan su incorporación a dicha Red se caracterizan por impartir al menos un área en lengua extranjera, que preferentemente será el inglés.

A pesar de las diferentes acciones llevadas a cabo con la finalidad de mejorar el aprendizaje de la lengua inglesa, según los datos mostrados en las encuestas de Cambridge Monitor del año 2014, el 79% de los profesores de la Comunidad Valenciana considera entre malas y muy malas las políticas de enseñanza del inglés de esta autonomía<sup>7</sup>. Como puede observarse, la relevancia del inglés a nivel mundial está haciéndose notar también dentro de la Comunidad Valenciana, hecho que se ve reflejado en diferentes acciones y propuestas, algunas de las cuales han sido ya comentadas en esta sección. Sin embargo conviene recordar que, aunque el inglés es

---

<sup>7</sup> información extraída de [http://www.cambridgemonitor.org/infografias/ver\\_infografia/180](http://www.cambridgemonitor.org/infografias/ver_infografia/180) (visto el 01/12/2014)

muy importante, las identidades y lenguas propias no deben ser olvidadas (Ríos, 2005); y pese a ser conscientes de que el nivel de inglés debe verse mejorado, no se puede caer en otorgarle más relevancia si a la vez se la quita al valenciano y al castellano.

#### **2.4. Provincia de Castellón**

En cuanto a Castellón, provincia que ocupa al presente texto, es preciso comentar que, de las tres provincias que forman la Comunidad Valenciana, es en esta en la que más se mantiene el uso del valenciano (Calatayud, 2011) aunque también existen zonas de su territorio en las que el predominio lingüístico recae en el castellano. En el valenciano utilizado en esta provincia pueden distinguirse, de manera general, dos dialectos: el tortosí, que ocupa toda la zona norte hasta llegar a la ciudad de Castellón, y el valenciano central, que se utiliza en el resto de la provincia (Casanova, 2001).

También la provincia de Castellón se ha visto afectada por la llegada del inglés. Signo claro de la relevancia que ha cobrado esta lengua son el número de alumnos matriculados de este idioma en la Escuela Oficial de Idiomas de Castellón. Por ejemplo, en el curso 2012/13 el número de plazas ofertadas en todos los idiomas fue de 6.631, y de ellas, prácticamente la mitad (3.028) eran de inglés. Además, para el curso siguiente, la idea era aumentar el número de matriculados en todos los idiomas y, en concreto, se pretendía incrementar en algo más de mil inscripciones para el aprendizaje de la lengua inglesa (Castelló, 2013).

También otras instituciones educativas han tenido que adaptarse a la situación lingüística actual. Por ejemplo, la Universitat Jaume I presentó el año 2011 el “Plan de multilingüismo e internacionalización” como respuesta a los planes de promoción lingüística autonómicos. Este plan que cubre hasta el año 2014 pretende dar respuesta a la responsabilidad que recae sobre los centros de educación superior de poner al alcance del alumno el mayor número de lenguas. De esta forma, su objetivo básico es que la comunidad universitaria tenga, no solo un buen conocimiento de las tres lenguas prioritarias, las dos oficiales y el inglés, sino que también se desarrolle su competencia plurilingüe. Puesto que este plan ha finalizado en el año 2014, actualmente se está en proceso de elaboración de uno nuevo.

Pero no solo la universidad se ha visto afectada por la incorporación del inglés, sino que, tal y como ocurre en el resto de España, en la provincia de Castellón también se

está tendiendo a introducir esta lengua desde edades tempranas. Por esta razón, centros de educación primaria y secundaria también deben atenerse a una cierta normativa y pueden participar en diversos programas o proyectos al respecto.

Tal y como se ha mencionado, en la Comunidad Valenciana a partir del curso 2012/13 se está implantando el programa de educación plurilingüe, sin embargo, el curso previo ya hubo algunos centros autorizados a aplicarlo en educación primaria. En concreto, 49 centros de la provincia de Castellón comenzaron en aquel momento a llevarlo a cabo. Otra medida desarrollada por la *Conselleria d'Educació, Cultura i Esport* ha sido la formación de la Red de Centros Docentes Plurilingües de la Comunidad Valenciana. Desde el curso 2011/12 los centros educativos han podido ir incorporándose a la misma, y en el curso 2014/15 ya son 41 los que forman parte de esta red en la provincia de Castellón.

Además, para la aplicación de la Orden de 19 de mayo de 2009, son seis los centros de educación infantil y primaria que van a desarrollar un programa experimental plurilingüe y que actuarán como centros de referencia de plurilingüismo en la Comunidad Valenciana. De estos seis, dos pertenecen a la provincia de Castellón: el CEIP Sanchís Yago de Castellón de la Plana y el CEIP José Soriano Ramos de Vila-Real. Por lo tanto, en estos dos colegios impartirán, de forma experimental, una parte de las áreas del currículo en lengua extranjera. Mientras que en la etapa de Educación Infantil se dedicará el 80% del horario lectivo al desarrollo del inglés, en Educación Primaria todas las áreas que contempla el Decreto 111/2007, a excepción de las específicas de castellano y valenciano, se impartirán en lengua inglesa.

Con todo lo expuesto en este apartado parece clara la relevancia que han cobrado las lenguas en la actualidad, y entre ellas destaca en gran medida el inglés. A raíz de la demanda social existente hacia el aprendizaje de dicho idioma, los órganos educativos han tenido que adaptarse a la situación, tanto a nivel estatal como autonómico. Y fruto de todo ello, puede encontrarse a nivel inferior la puesta en práctica de dichas acciones. Tanto en la Red de Centros Docentes Plurilingües de la Comunidad Valenciana como en el programa experimental plurilingüe se habla de impartir áreas no lingüísticas utilizando la lengua extranjera. Por lo tanto parece relevante conocer cómo puede llevarse esto a cabo de manera fructuosa y que posibilite el aprendizaje tanto del área curricular como de la lengua en sí. Es por esta razón por la que el presente trabajo toma

esta dirección, de forma que en el siguiente apartado se expone una metodología que se basa en el aprendizaje de contenidos a los que se accede a través de la lengua extranjera.

### **3. Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas**

Tras haber dibujado en líneas generales el contexto o marco en el que se encuadra este trabajo, esta sección se centra en la metodología del Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lengua, es decir, el AICLE. A continuación se exponen algunas de sus características principales, diversos de los beneficios que se le suponen y su relación con las teorías de aprendizaje de segundas lenguas además de hacer un pequeño repaso a la situación actual de esta metodología.

Coincidiendo con la publicación de Libro Blanco de la Comisión Europea en 1995, la popularidad de AICLE comenzó a incrementarse (Llinares y Pastrana, 2013). Desde aquel momento hasta ahora esta metodología ha ido extendiéndose por múltiples países, motivo en el que se sustenta Meyer (2010) para afirmar que ha tomado un impulso ciertamente relevante. Como prueba de ello se puede hacer referencia a diferentes programas académicos que están integrando la metodología AICLE por toda Europa. AICLE no es una metodología rígida puesto que debe adaptarse a cada Estado y a sus políticas educativas propias (Marsh, 2012), ya que a partir de estas el enfoque a desarrollar puede verse modificado de algún modo, o como mínimo concretado y delimitado.

Por lo que respecta a España, también es preciso destacar su progresiva extensión durante la última década (Llinares y Pastrana, 2013). Desde que en el curso 2004/2005 se introdujeran dos proyectos piloto en Madrid y Baleares (Eurydice, 2006), el interés por esta metodología como forma de aumentar el conocimiento y dominio de las lenguas ha ido creciendo año tras año. De esta forma el número de centros educativos que ofrecen programas AICLE no ha hecho más que verse incrementado. La tendencia parece clara, por esta razón seguidamente se especifican algunas de sus características básicas y en qué consiste para poder comprender mejor el porqué de esta predisposición hacia su utilización.

#### **3.1. Principios básicos del AICLE**

Muchos de los inventos e innovaciones surgidos en cualquier campo tienen su origen en una necesidad que se dio en un momento y un lugar determinados. Esto es algo que también ocurrió con la metodología AICLE. Aunque desde tiempos inmemoriales ya se usaban las lenguas extranjeras para la enseñanza, AICLE como tal apareció, en parte,

debido a que el inglés como asignatura no estaba dando los frutos esperados (Lasagabaster y Sierra, 2010). Se consideró que una de las posibles causas eran las insuficientes horas dedicadas a la lengua extranjera, ya que con el poco tiempo que se le dedicaba era muy complicado obtener buenos resultados. Por lo tanto, AICLE apareció como respuesta a esta búsqueda de un mayor tiempo de exposición a la lengua extranjera. Además, las medidas articuladas a partir de 1995 por el Consejo de Europa también contribuyeron a su difusión, puesto que AICLE encajaba perfectamente con las ideas que se planteaban sobre enfoques educativos innovadores y que facilitaran el aprendizaje de idiomas. Desde entonces, diferentes programas europeos y las acciones legislativas que han sido llevadas a cabo han favorecido el establecimiento de esta metodología (Marsh, 2012).

Hay que recordar, además, que las prácticas educativas deben tener en consideración las demandas sociales y culturales. Por esta razón conviene comentar que, a todo lo mencionado en el párrafo anterior debe sumársele el marco de la sociedad actual, en el que AICLE también parece encajar de una manera sencilla. Hoy en día, momento en el que priman las nuevas tecnologías y la innovación, está a la orden del día el *learn to use, use to learn* (Coyle, Hood y Marsh, 2010), que concuerda perfectamente y se ve reflejado en la filosofía propuesta por la metodología AICLE. Y es que según Marsh (2012), AICLE es “un enfoque educativo dual a través del cual se hace uso de una lengua adicional para el aprendizaje y enseñanza de contenidos, y que tiene como objetivo promover el dominio tanto de la lengua como del contenido” (p.425).

De esta forma, el término AICLE se utiliza para denominar a una serie de acciones educativas en las que la lengua se utiliza para desarrollar y promover el aprendizaje de un área no lingüística. Esta metodología no puede definirse ni como algo específico de la enseñanza de lenguas ni como algo específico de un área no lingüística, puesto que en realidad es la combinación de ambos. Y es que siguiendo lo expuesto por Coyle, Hood y Marsh (2010), AICLE implica el hecho de aprender a utilizar una lengua a la vez que se está utilizando dicha lengua para aprender algo en concreto. Eso sí, hay que ser conscientes de que esto no es sinónimo de traducir lo que se haría con una primera lengua, puesto que una serie de consideraciones deben ser tenidas muy en cuenta para que el proceso de enseñanza-aprendizaje se desarrolle favorablemente.

Tal y como comentan estos mismos autores, la lengua que se aprende y mediante la que se aprende en AICLE puede ser extranjera o no y, por tanto, hay que especificar que esta metodología no es exclusiva del inglés. Sin embargo, existe una necesidad general por aprender inglés (Biçaku, 2011), tal y como ha quedado patente en el apartado anterior, por lo que no es de extrañar que en muchas ocasiones sea esta la lengua usada por los que se aventuran a utilizar AICLE. Además, no existe una única manera de implementar la metodología AICLE (Marsh, 2006), sino que hay diferentes modelos que pueden adoptarse en función del contexto educativo de cada situación. De esta forma puede afirmarse que, como toda práctica educativa que se precie, el desarrollo de la misma va a estar muy influenciado por el contexto particular en que se vaya a llevar a cabo la propuesta.

Como ya se ha mencionado, la lengua desde la perspectiva AICLE es tanto una herramienta de trabajo como el medio de comunicación. Por esta razón la cronología habitual de la enseñanza de lenguas basada en la gramática no tiene cabida en esta forma de trabajo (Coyle, 2011). Pese a que se van a realizar también actividades para poder practicar las cuatro habilidades (comprensión oral y escrita y expresión oral y escrita) o el vocabulario, por ejemplo, el gran cambio radica en que el foco de atención no está sobre la lengua sino sobre el contenido. De manera que puede sostenerse que AICLE está en sintonía con las teorías del aprendizaje de lenguas más recientes, apoyadas sobre una perspectiva más ecléctica y que se centran tanto en el significado como en la forma (Villanueva, 2002).

Coyle (2011) afirma que por el hecho de servirse de la lengua de una forma natural, esta metodología puede ser llevada a cabo en cualquier nivel y por cualquier aprendiz. Sin embargo es preciso matizar que para poder implementarla se requiere un considerable esfuerzo por parte de todos aquellos implicados en el proceso (Biçaku, 2011), puesto que tal y como exponen Coyle, Hood y Marsh (2010) el maestro<sup>8</sup> deberá adaptar el material de su asignatura para poder darle relevancia también a la lengua y favorecer así el aprendizaje de la misma. Y es que toda práctica educativa requiere de comunicación, y que esta se desarrolle favorablemente mediante una lengua que los alumnos no dominan es uno de los retos que plantea AICLE.

---

<sup>8</sup> A lo largo de este trabajo se utiliza el término maestro como genérico, sin intención sexista, y para hacer referencia tanto a maestros como a maestras.

Algunos de los objetivos que se proponen desde la metodología AICLE son, por ejemplo, incrementar la confianza de los alumnos, tanto en la lengua utilizada en esta como su lengua materna; facilitar materiales que ayuden a desarrollar las habilidades cognitivas, que como se verá más adelante tienen una relevancia considerable; o crear un mayor vínculo de valores culturales y de ciudadanía. De esta manera, dicha metodología pretende ser una forma de facilitar la adquisición de una comprensión intercultural, y por ello ofrece oportunidades para tomar conciencia sobre otras culturas, tradiciones, valores y comportamientos (Coyle, Holmes, King, 2009). En este sentido Kilmova (2012) afirma que a través de AICLE la lengua se utiliza como medio para ampliar los horizontes del conocimiento, y este puede desarrollarse en infinitas direcciones, incluyendo la dimensión cultural, aspecto ciertamente relevante desde la perspectiva del enfoque comunicativo del aprendizaje de lenguas.

Para poder sacarle todo el partido a la metodología AICLE resulta necesario tener en cuenta, siguiendo lo dicho por Coyle, Hood y Marsh (2010), tres aspectos clave. Por un lado determinan que el docente debe ser consciente y justificar por qué desea llevarlo a cabo, también debe ser capaz de adaptar el nivel lingüístico para que sea apropiado a los alumnos, por ello la planificación se vuelve esencial; y, finalmente, debe ser capaz de integrar lo lingüístico en el contenido de la materia. De esta forma, en referencia a esto último, en cualquier programa AICLE deben existir también unos objetivos lingüísticos que deben ir más allá de la gramática y el léxico pasando a relacionarse con las competencias comunicativas (Marsh, 2012), tal y como también plantea el enfoque comunicativo. Para evidenciar este nuevo rol que se le asigna a la lengua dentro del área curricular se utiliza el tríptico lingüístico mostrado en la Figura 1 (Coyle, Hood y Marsh, 2010).



Figura 1. Tríptico del lenguaje.

Fuente: Adaptada de Coyle, Hood y Marsh (2010, p. 36)

### 3.1.1. Las 4Cs de AICLE

La puesta en marcha de un proceso basado en el AICLE se sustenta en cuatro principios básicos (Marsh, 2006) que son contenido, comunicación, cognición y cultura; o como se las suele conocer: las 4Cs. Estas, debido a su naturaleza, ofrecen una marco teórico y metodológico sobre el que los docentes pueden sustentarse para planificar sus propuestas educativas y para crear sus materiales (Meyer, 2010). De hecho, autores como Kilmova (2012) incluso afirman que cualquier programación basada en el AICLE debería combinar estos cuatro elementos. En la Figura 2 puede observarse el 4Cs framework propuesto por Coyle, Hood y Marsh (2010).

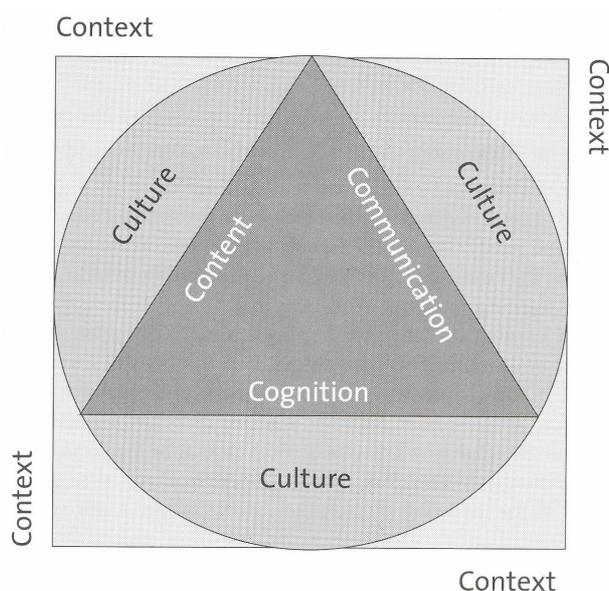


Figura 2. Marco de las 4Cs

Fuente: Coyle, Hood y Marsh (2010, p.41)

El *content* (contenido) es aquello a lo que se le da más importancia desde la perspectiva AICLE, puesto que se trata del área curricular en cuestión que se vaya a trabajar. A partir de su currículum se da una progresión en el conocimiento, las habilidades y la comprensión que permite al alumno adquirir nuevos saberes.

Dentro de las *4Cs*, la *communication* (comunicación) se refiere al hecho de usar la lengua para aprender a la vez que se aprende a usar la lengua. Para que esta se desarrolle adecuadamente será fundamental que el intercambio de información sea significativo y tenga sentido para el alumno (Vygotsky, 1995). Además, también resulta necesario incrementar el tiempo que los estudiantes hablan, para lo que habrá que disminuir el tiempo de discurso del docente y animarlos a ellos a dialogar.

El término *cognition* (cognición) desde la perspectiva de las *4Cs* hace referencia al desarrollo de las habilidades cognitivas y, por tanto, está vinculado con la formación de conceptos, con la comprensión y con el lenguaje. Desde AICLE se propone que se facilite a los alumnos el poder crear sus propias interpretaciones sobre el contenido, y para ello resulta necesario llevar a cabo un análisis a conciencia de las demandas lingüísticas, ya que para que se produzca un aprendizaje hay que partir del conocimiento, las habilidades, las actitudes, los intereses y las experiencias previas del alumno (Bruner, 1984).

Por último, la *culture* (cultura) también tiene su relevancia en el AICLE, y es que la relación entre esta y lengua es compleja. El AICLE permite tomar conciencia sobre otras perspectivas y formas de pensar que favorecerán la comprensión del otro. En este sentido, Vygotsky (1989) y Bruner (1984), desde un punto de vista socioconstructivista, destacan la contribución de la cultura para el aprendizaje; y Villanueva (2002) defiende la relevancia de esta en concreto para el aprendizaje de lenguas, puesto que será el factor que permitirá acceder al sentido de la comunicación.

### *3.1.2. La Taxonomía de Bloom vinculada al AICLE*

Una vez comentados estos cuatro pilares sobre los que se sustenta la metodología AICLE, y antes de pasar a exponer las razones de por qué esta opción metodológica debe tenerse en cuenta; se apunta de manera breve lo referente a la Taxonomía revisada

de Bloom<sup>9</sup> que autores como Coyle, Hood y Marsh (2010) han vinculado a AICLE. Sirviéndose de esta, los docentes pueden apreciar de manera sencilla la gran variedad de tareas cognitivas que le pueden pedir a los estudiantes y qué esfuerzo cognitivo conlleva cada una de ellas. Dado que AICLE se basa en la reflexión sobre el currículum (Coyle, Hood y Marsh, 2010), en consonancia con uno de los principios fundamentales de la educación propuestos por Bruner (1997); con la Taxonomía de Bloom resultará más fácil determinar el nivel de pensamiento que el alumno alcanza (Stamenkovski y Zajkov, 2012).

Tal y como se muestra en la Figura 3, la Taxonomía revisada de Bloom establece seis procesos de pensamiento diferentes. Siendo conscientes de que el maestro debe tener en cuenta el nivel de dificultad cognitiva y lingüística a la que se van a enfrentar los estudiantes (Coral, 2012), los diferentes niveles que ofrece esta taxonomía permiten simplificar esta tarea. Para ello se estructuran los tres primeros niveles (recordar, comprender y aplicar) como LOTS, es decir, como habilidades cognitivas de orden inferior; y los siguientes tres niveles (analizar, evaluar y crear) como HOTS o habilidades cognitivas de orden más elevado (Stamenkovski y Zajkov, 2012).

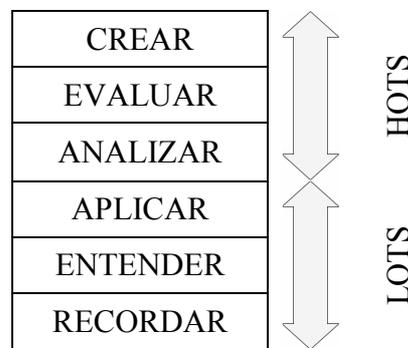


Figura 3. Taxonomía revisada de Bloom

Fuente: Adaptada de Ahmed, Anwar, Wahahat, Edriss y Abdurahen, 2014, p. 12.

De forma complementaria a la Taxonomía de Bloom Coyle, Hood y Marsh (2010) hacen referencia a la matriz de Cummins, puesto que facilita la comprensión de la relación entre las demandas cognitivas y las lingüísticas (Figura 4). Según la perspectiva de AICLE, el docente debe asegurarse de llevar una progresión adecuada que debe ir desde las demandas más sencillas hacia las más complicadas, de forma que se facilite a los alumnos el poder crear asociaciones que les permitan llevar a cabo un aprendizaje

<sup>9</sup> La taxonomía original aparece en Bloom (1984), y ha sido revisada por Anderson et al. (2001).

significativo. Y para ello, servirse de estas dos herramientas puede ser muy útil y clarificador, puesto que permitirán al docente establecer el andamiaje necesario que facilite el progreso de los estudiantes (Bruner, 1978).

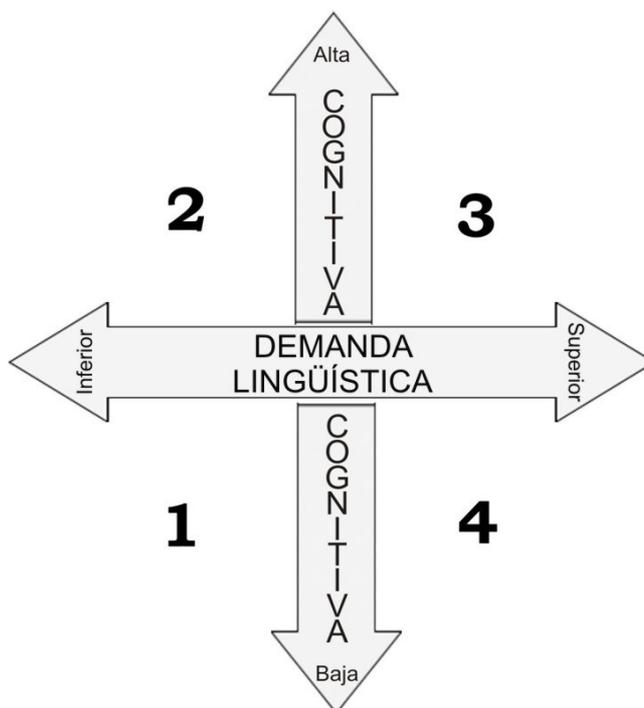


Figura 4. Matriz de Cummins de las demandas para AICLE.  
Fuente: Adaptada de Cummins en Coyle, Hood y Marsh, 2010, p. 43.

### 3.2. Argumentos a favor de AICLE

Ahora que ya se ha explicado de forma general en qué consiste AICLE, en este subapartado se van a exponer algunas de las razones que justifican la utilización de esta metodología. A lo largo de la historia, pedagogos, psicólogos, científicos y filósofos se han hecho preguntas relacionadas con la naturaleza y la construcción del conocimiento y por los procesos de aprendizaje (Sanz-Gil, 2003); y la enseñanza-aprendizaje de lenguas no es una excepción a ello. Por lo tanto, son diversas las teorías sobre didáctica de las lenguas que han ido cobrando relevancia y, también en algunos casos, perdiéndola con el paso de los años.

Hoy en día parece que en lo referente al campo de la didáctica de las lenguas prima el eclecticismo, partiendo del enfoque comunicativo pero tomándolo como flexible, plural y abierto a adaptaciones (Villanueva, 2007). Por ello, para que una metodología como AICLE pueda ser justificada deberá sustentarse sobre una serie de cimientos teóricos y

prácticos que han sido desarrollados y defendidos en las diferentes propuestas pedagógicas en el campo de la enseñanza-aprendizaje de lenguas.

En este sentido puede comentarse que AICLE converge con las teorías propuestas por Vygotsky (1978), puesto que otorga mucha relevancia al contenido, es decir, a la materia; de forma que, tal y como este autor planteaba, a partir de dicho contenido es desde donde se construye el conocimiento y el factor que permite el desarrollo de las habilidades del estudiante. Eso sí, para poder conseguir esto resulta preciso que el docente haga accesible el contenido al alumno (Bloom, 1984), tal y como ya se ha explicado en el sub-apartado anterior al mencionar la Taxonomía de Bloom. Por lo tanto, AICLE implica aprendizaje y cognición, así como ser conscientes de las demandas lingüísticas (Met, 1998) y de los procesos cognitivos. Por otro lado, AICLE también se muestra en sintonía con lo expuesto por Krashen (1985), puesto que todo lo desarrollado mediante esta metodología se lleva a cabo en un contexto. Por esta razón Dalton-Puffer (2007) afirma que las clases basadas en AICLE se consideran el marco idóneo por otorgar a los estudiantes la oportunidad de aprender a través de la adquisición de conocimientos en lugar de hacerlo mediante una enseñanza más explícita.

Además, siguiendo con lo que determina Mohan (1986), la interacción en el contexto de aprendizaje es fundamental, y esta debería producirse en cualquier proceso educativo basado en AICLE. En este sentido, tal y como establecen las teorías socioconstructivistas (Bruner, 1984; Vygotsky, 1989), para alcanzar un aprendizaje significativo el intercambio comunicativo entre los sujetos presentes en el proceso educativo es básico. Por esta razón, una práctica centrada en el alumno, en la que el *input* sea comprensible para este, y que tenga en cuenta las tareas cognitivas demandadas y posibilite que los estudiantes generen su propio conocimiento es esencial en AICLE desde el momento en que se pretende que se produzca un aprendizaje.

Por lo tanto, desde la perspectiva AICLE el aprendizaje es entendido como un proceso activo en el que los aprendices construyen sus aprendizajes en base a sus conocimientos previos (Dalton-Puffer, 2007), en consonancia plena con lo estipulado por el socioconstructivismo. Y es que como afirman Coral y Lleixà (2013), AICLE puede conseguir que la dinámica de las aulas se vuelva más constructivista y motivadora gracias a su utilización real del lenguaje. Asimismo, desde AICLE la conciencia cultural

es básica puesto que autores como Villanueva (2002) defienden la necesidad de vincular la cultura al aprendizaje de lenguas extranjeras para poder alcanzar el sentido comunicativo completo. Además, esta metodología favorece la utilización de materiales auténticos (Coyle, Hood y Marsh, 2010) que no solo facilitarán la conciencia y comprensión cultural, sino que también incrementarán la motivación de los estudiantes (Coyle, Holmes y King, 2009).

Teniendo en cuenta su consonancia con las teorías sobre el aprendizaje de lenguas, no es de extrañar que diversos sean los autores que afirman su efectividad (Coyle, Hood y Marsh, 2010; Meyer, 2010). Según defienden, AICLE es beneficioso tanto para el contenido como para la lengua y, en referencia especial a esta segunda, favorece la mejora de la competencia comunicativa y lingüística. Y no solo esto, sino que siguiendo lo dicho por Coyle, Hood y Marsh (2010), además sirve para estimular la flexibilidad cognitiva.

Otro de los beneficios que conlleva el uso de esta metodología se encuentra en la motivación del alumnado. En base a las investigaciones que han llevado a cabo, Lasagabaster y Sierra (2009) afirman que los programas AICLE desarrollados favorecen la aparición de actitudes positivas hacia el aprendizaje de lenguas en general. Y siguiendo esta misma línea, Biçaku (2011) expone que esta mayor motivación se debe al uso real que se le da a la lengua. Por lo tanto, puede afirmarse que además del beneficio en sí que supone la exposición a otra lengua en, al menos, otra área del currículum, se pueden sumar más aspectos positivos a la implementación de AICLE. En este sentido, Marsh (2006) determina cinco razones principales por las que la introducción de esta metodología es beneficiosa:

- 1. Culturales, puesto que favorece la comprensión de la cultura de otros lugares.
- 2. Contextuales, ya que posibilita un acercamiento hacia la internacionalización en las escuelas.
- 3. Lingüísticas, porque propicia la mejora de las competencias lingüísticas y comunicativas además del conocimiento tanto de la lengua extranjera como de la materna.
- 4. Conceptuales, dado que se basa en el estudio de contenidos a través de otras perspectivas.

- 5. De índole pedagógica, puesto que permite la introducción de programas diversificados y métodos que tendrán como objetivo ser más eficientes.

A estos puntos pueden sumárseles algunos de los planteados por Kilmova (2012) como por ejemplo el hecho de favorecer un mejor ambiente o clima en el aula, utilizar la lengua de forma natural, promover la conciencia y la reflexión sobre la lengua madre y la lengua objeto, desarrollar los intereses y actitudes pluriculturales o preparar a los estudiantes para su futuro; entre otros. Además puede añadirse otro de los determinados por Biçaku (2011), que se refiere a la posibilidad de combinar las metodologías de asignaturas diferentes para crear una mezcla que favorezca la progresión en ambas. Del mismo modo resulta interesante añadir que AICLE podría ser el marco perfecto para una enseñanza integrada de lenguas y contenido, permitiendo la articulación de las lenguas existentes en el centro educativo y/o en el contexto de aprendizaje y los contenidos.

Pese a todos los beneficios expuestos, hay que ser conscientes de que la utilización de AICLE puede tener algún tipo de inconveniente o aspecto menos beneficioso. Por ejemplo, uno de los problemas que más preocupación puede causar reside en el hecho de la falta de competencia lingüística por parte del profesor del área del contenido (Bruton, 2011). Además, en muchas ocasiones la puesta en práctica de AICLE puede suponer una carga considerable y adicional de trabajo para el docente, puesto que requiere bastante tiempo de planificación (Coyle, Holmes y King, 2009) y en muchas ocasiones la creación de materiales propios. Y este hecho, por desgracia, puede no ser del agrado de muchos profesionales por la situación de desamparo y sobrecarga en la que se encuentran muchos docentes.

Aunque, como se ha mencionado, muchos autores defienden el aumento de motivación por parte del alumnado, también es cierto que algunos otros plantean que en algunos estudiantes puede llegar a ser desmotivante (Bruton, 2011); algo con sentido, puesto que cada aprendiz es único y cada uno tiene unas motivaciones e intereses diferentes. Sin embargo, que el profesor se muestre predispuesto, involucrado e ilusionado puede influir, y mucho, hacia una motivación positiva por parte del alumnado. Por ello, si el maestro es consciente de las dificultades que pueden aparecer al utilizar el AICLE, será más sencillo tratar de hacerles frente y solventarlas. Además, no se debe olvidar que los docentes están continuamente evaluando sus prácticas educativas y, por tanto, están

habituados a tratar de superar problemas y plantear mejoras de los procesos de enseñanza que incidan en una mejora del proceso de aprendizaje.

## **4. AICLE en Educación Física**

Una vez expuesto un marco general referente a las lenguas, su aprendizaje y la metodología AICLE, este apartado se centra en la utilización de esta última mediante la asignatura de Educación Física (EF). A continuación se explican los diferentes motivos por los que se propone vincular a dicha materia con AICLE y se observan las características propias de esta asignatura. Además, se hace un replanteamiento del AICLE teniendo en cuenta estos aspectos característicos para, en el apartado siguiente, desarrollar una propuesta de Unidad Didáctica (UD) aplicando todo lo anteriormente comentado.

### **4.1. Justificación del AICLE en Educación Física**

Son diversos los autores que consideran el área de EF como una de las más propicias y que mejor se prestan para llevar a cabo una práctica AICLE (Coral, 2013; Ramos y Ruiz-Omeñaca, 2011; Zagalaz, Molero y Cachón, 2012). Sus justificaciones se basan en las características que hacen única a la EF. Por ejemplo, la unión entre relación, comunicación y conocimiento que se propone a través del juego y el movimiento es, según García-Jiménez, García-Pellicer y Yuste (2012), una forma de facilitar el aprendizaje del inglés; y en este sentido conviene recordar que Bruner (1984) ya vinculaba juego, pensamiento y lenguaje en el desarrollo de los niños y niñas señalando que el juego “proporciona (...) la primera y más importante oportunidad de pensar y hablar” (p. 219). Además, el hecho de asociar la enseñanza de una L2 al juego, algo que los alumnos vinculan a su tiempo libre, hace aumentar su motivación hacia la lengua (Fernández-Barrionuevo, 2011). Asimismo, resulta de gran relevancia la variedad de experiencias orales, especialmente, y escritas, en menor medida, que pueden utilizarse mediante esta materia y que posibilitan un uso continuado de la lengua extranjera (Ramos y Ruiz-Omeñaca, 2011).

Mientras que la mayoría de materias del currículo centran su trabajo lingüístico en la comunicación escrita, de forma que lo oral permanece en un segundo plano, la EF se convierte en una materia que se presta a un enfoque más comunicativo (Fernández-Barrionuevo, 2009). Debido a su naturaleza interactiva, la EF permite que haya un vínculo constante entre lenguaje y acción que permitirá a los alumnos comprender buena parte de las indicaciones pese a no dominar el inglés por completo (Ramos y

Ruiz-Omeñaca, 2011). Por lo tanto, puede afirmarse que la EF es un área que se presta a la utilización de AICLE, ya que permite el desarrollo de la lengua dándole un uso real y significativo, factores que según defiende Vygotsky (1995) favorecen el desarrollo del lenguaje. Pero no solo permite la mejora lingüística, sino que, tal y como exponen Coral y Lleixà (2013) “la educación física es un camino excelente para desarrollar la motricidad, mejorar la lengua extranjera, las habilidades cognitivas y favorecer el desarrollo personal y social de los estudiantes” (p. 80); por lo que son muchos los aspectos beneficiosos que pueden extraerse de la unión de AICLE y EF.

Sin embargo, hay que ser muy conscientes de que utilizar la metodología AICLE en EF no equivale al mero hecho de traducir las UD al inglés (Coyle, Hood y Marsh, 2010), sino que el profesor debe adaptar el contenido de la asignatura para poder asumir una enseñanza integrada de este junto con la lengua, en la que la utilización del lenguaje tenga su relevancia y así se favorezca el aprendizaje lingüístico. Al mismo tiempo, conviene tener claro que no se puede caer en teorizar excesivamente la asignatura (Molero, 2011a). Pese a la necesidad de aprender diferentes aspectos vinculados al lenguaje, la EF no puede perder sus características básicas. Aunque la L2 esté presente en la clase y sea el medio de interacción y comunicación, el principal objetivo sigue siendo el aprendizaje de los contenidos propios del área, quedando los objetivos lingüísticos en un segundo plano (Fernández-Rodríguez, 2009).

Para que una propuesta de AICLE en EF sea más efectiva en su dimensión pedagógica, es condición necesaria el hecho de proponer una exigencia lingüística adecuada a los alumnos que estén desarrollándola, puesto que conviene tener en cuenta tanto sus conocimientos previos como sus características como aprendices. Asimismo, para poder atender a la diversidad lingüística de los estudiantes no solo hay que adaptar el discurso al contexto, sino que también resulta básico incorporar los andamiajes lingüísticos necesarios (Bruner, 1978; Coral y Lleixà, 2013) para facilitar todo el proceso educativo y que así haya más posibilidades de que este sea exitoso y se cumplan los objetivos planteados.

Como consecuencia surgen algunas modificaciones significativas que deben llevarse a cabo en la asignatura de EF para poder desarrollar una práctica AICLE que conecte diferentes ámbitos como son el motor, el lingüístico, el cognitivo y el social. Uno de los aspectos que se ve modificado es la tarea motriz. Dentro de la EF, esta representa “la

unidad básica de las actividades, ejercicios, situaciones y problemas planteados” (Delgado, 1993, p. 83); sin embargo, enmarcada en una metodología AICLE, Coral (2012) pasa a definirla como “unidad básica de actividades, ejercicios y situaciones-problema con un objetivo, procesos y pasos establecidos mediante los cuales el aprendiz ha de utilizar diversos procedimientos motrices, comunicativos/lingüísticos, cognitivos y volitivos que tienen como resultado un producto final definido” (p. 84); puesto que ahora, en esta situación educativa, los aspectos lingüísticos incrementan su relevancia con respecto a una clase de EF habitual.

Teniendo estas cuestiones en cuenta, puede afirmarse que los aspectos lingüísticos adquieren una mayor relevancia en las tareas de EF realizadas con una metodología AICLE. Por este motivo, se debe fomentar que dichas actividades propongan situaciones reales o lo más auténticas posible, tal y como se propone desde el enfoque comunicativo, puesto que este hecho propiciará la comunicación en L2 y facilitará que los aprendizajes sean significativos para los alumnos (Fernández-Barrionuevo, 2011; Vygotsky, 1995). De hecho, según un estudio realizado por Coral y Lleixà (2013), las tareas que se desarrollaron de manera más satisfactoria fueron las que se llevaron a cabo de forma cooperativa y que incorporaban el lenguaje de forma intencional, cumpliendo con las premisas de realismo y comunicación citadas anteriormente.

En este sentido, el juego como recurso esencial en la materia de EF también debe adaptarse a lo citado en el párrafo anterior, ya que puede ser una herramienta muy útil que facilite un aprendizaje espontáneo, natural y significativo de la lengua extranjera (Alías, 2011; Coral y Lleixà, 2013). Gracias al vínculo que percibe el alumno del juego con su tiempo libre, es decir, su realidad personal; la actitud de los estudiantes hacia el aprendizaje de la L2 mejorará (Fernández-Barrionuevo, 2011). Por esta razón, los juegos motores, a la vez que propician situaciones comunicativas relevantes, fomentan un ambiente relajado y desinhibido que favorecerá el desarrollo de las destrezas orales y expresivas (Alías, 2011); y además otorgan significatividad a lo aprendido, puesto que integran la lengua extranjera de forma natural.

Hay otros aspectos que también se deben tener en consideración a la hora de poner en práctica una metodología AICLE a través de la asignatura de EF. Uno de ellos es el que se refiere a las teorías expuestas por Bruner (1978) sobre el andamiaje. Este aspecto no puede ser dejado de lado, puesto que si el vehículo de comunicación ha de ser un idioma

que no es el habitual del alumno, será ineludible proporcionarle las ayudas necesarias que le permitan expresarse (Coral y Lleixà, 2013; Ramos y Ruiz-Omeñaca, 2011); como por ejemplo en forma de vocabulario, estructuras lingüísticas, estrategias, etc. En este sentido, conviene recordar también lo expuesto por Vygotsky (1978), que defiende que para garantizar el desarrollo de los aprendices deben proporcionárseles los instrumentos y las ayudas precisas para sacar el máximo provecho de la Zona de Desarrollo Próximo; por lo que resulta necesario recordar el papel del docente como facilitador.

Por último, teniendo en cuenta la idiosincrasia de la EF, hay que evitar caer en el error de desvirtuarla (Fernández-Barrionuevo, 2011) incluyendo excesivos textos o tareas escritas que no permitan trabajar y desarrollar los objetivos y contenidos propios de la materia. Asimismo, tal y como se plantea desde el enfoque comunicativo, conviene tratar de moderar las correcciones gramaticales puesto que el objetivo fundamental será que los alumnos utilicen la lengua como vehículo para acceder a los contenidos de la asignatura. Por lo tanto, es fundamental que el docente sea capaz de crear situaciones en las que el estudiante tenga la necesidad de comunicarse de forma relevante para él (Fernández-Barrionuevo, 2011) a la vez que propician un uso natural y espontáneo de los objetivos lingüísticos planteados.

#### *4.1.1. Situación actual: Educación Física y AICLE*

La metodología AICLE como tal aún está en proceso de expansión y, de hecho, en España es ahora cuando los centros educativos están tratando de comenzar a introducirse en la misma. Por lo que se refiere en concreto al AICLE en el área de EF, también parece que está comenzando a difundirse cada vez más, sin embargo, es un tema sobre el que aún no se ha examinado con exhaustividad (Coral, 2012). Pese a ello, en los últimos años son diversos los artículos y propuestas publicadas en un intento de fomentar su desarrollo.

Los estudios e investigaciones sobre los efectos de llevar a cabo una práctica AICLE en el área de EF aún son pocos. Algunas de las investigaciones más destacadas al respecto son, por un lado, un estudio cualitativo llevado a cabo en el año 2005 en Alemania para una tesis doctoral. Mediante los resultados del mismo, Rottmann (2007) defiende la idoneidad de la unión entre EF y AICLE, puesto que, según expone, las acciones

realizadas permiten llevar a cabo un aprendizaje completo que fomenta las interacciones entre todos los sujetos que se ven involucrados en la práctica. Por otro lado, también resultan muy relevantes las investigaciones desarrolladas por Josep Coral para su tesis doctoral (2012), centrada en la metodología AICLE en la asignatura de EF. A parte de estas investigaciones existen autores que defienden vincular esta metodología y esta asignatura. Todos ellos exponen sus beneficios y/o detallan las pautas que se han de seguir para desarrollar las prácticas de forma óptima. Esto queda plasmado en publicaciones como las de Fazio, Isidori y Chiva (2015); Fernández-Barrionuevo (2009 y 2011); García-Jiménez, García-Pellicer y Yuste (2012); o Ramos y Ruiz-Omeñaca (2011).

Asimismo, también pueden encontrarse diferentes publicaciones que vinculan el aprendizaje de una lengua extranjera y la EF pero que no hacen referencia explícita a que utilización de una metodología AICLE. Algunos de estos escritos publicados son, por ejemplo, los de Alías (2011); González, Hernández, Pastor y Villar (2013) Hewitt y Linares (1999), Reyes (2014) o Tomlinson y Masuhara (2009). Estas propuestas son llevadas a cabo con alumnos de enseñanza primaria o de la edad de los niños que en nuestro país pertenecerían a esta etapa educativa. Pero además, también es interesante comentar la existencia de diversas publicaciones centradas en el ámbito universitario, como por ejemplo las de Figueras, Flores y González-Davies (2011), la de Montávez, Mariscal y López (2002), o la de Chen, Chao y Dai (2008).

En definitiva, el aprendizaje de segundas lenguas sirviéndose de la actividad motriz es un tema tratado por diversos autores que justifican los múltiples aspectos positivos de esta unión y que prestan atención a todas aquellas consideraciones que creen necesarias tener en cuenta. Además, los estudios llevados a cabo sobre el tema han obtenido resultados halagüeños que refuerzan los beneficios de la simbiosis entre L2 y EF, por lo que parece razonable hacer una propuesta como la que se plantea más adelante, y que queda evidenciada mediante una UD de orientación utilizando una metodología AICLE.

#### **4.2. La Educación Física, una asignatura diferente**

Para poder situarse y comprender adecuadamente la utilización de la metodología AICLE en el área de EF resulta conveniente hacer explícitos los rasgos más importantes de dicha asignatura. A continuación se mencionan estas características, el vínculo de la

EF con las competencias básicas, de gran importancia en la actualidad educativa; algunos aspectos de la metodología propia del área y los estilos de enseñanza de la misma. Con todo ello será más sencillo comprender las generalidades de la EF para poder vincularla más adecuadamente con la metodología AICLE.

Al igual que las personas, cada una de las materias del currículo es única y tiene una serie de características que la diferencian y la hacen especial en comparación con el resto. En este sentido, conviene destacar de la EF el hecho de que se trata de una pedagogía activa puesto que educa a través de la práctica física (Lavega, 2007); y es que la tarea motriz representa la unidad básica de las diferentes actividades propuestas desde esta asignatura (Coral y Lleixà, 2013). Por esta razón, la EF supone una vivencia completa de la experiencia motriz que a la vez requiere de la activación de otras dimensiones como son la cognitiva, la afectiva o la relacional (Lavega, 2007); y, por lo tanto, crea un escenario idóneo en el que poder favorecer el desarrollo de los alumnos mediante el vínculo entre acción, pensamiento y lenguaje (Bruner, 1984).

Dos de las principales deferencias de la EF con respecto al resto de áreas son su carácter lúdico y vivencial (Fernández-Barrionuevo, 2011; Molero, 2011a y Ramos y Ruiz-Omeñaca, 2011), por un lado; y, por otro, la relevancia del juego como recurso didáctico, que posibilita que el alumno pueda ampliar su conocimiento sobre el mundo físico además de favorecer su socialización (Gil y Chiva, 2014). Conviene señalar esta inclinación hacia la relación social, puesto que se trata de un factor básico de las teorías socioconstructivistas del desarrollo y, por lo tanto, se convierte en una circunstancia de mucha relevancia para la mejora integral del alumno. El juego, de esta forma, se convierte en una herramienta ideal mediante la que favorecer la colaboración y cooperación entre los jugadores, y que permitirá la utilización social y reguladora del lenguaje (Vygotsky, 1989). No obstante, es preciso puntualizar lo que comentan Coral y Lleixà (2013), y es que pese a la motivadora presencia del juego, este factor no garantiza que vaya a producirse un aprendizaje integrado de lengua y contenidos.

Estos autores señalan tres características como las esenciales a la hora de diferenciar la EF con respecto al resto de materias. Su incidencia directa sobre la salud de las personas, el ambiente en el que se lleva a cabo y la motivación intrínseca del movimiento, aspecto que también es remarcado por Ramos y Ruiz-Omeñaca (2011). Asimismo, resulta interesante recordar la particularidad de su naturaleza interactiva que

propicia una considerable cantidad de situaciones comunicativas, tanto entre los alumnos como entre alumnos y profesor (Molero, 2011a; Ramos y Ruiz-Omeñaca, 2011); y los numerosos y diferentes tipos de feedback que pueden utilizarse en esta asignatura debido a los múltiples cambios de organización que en ella se producen (Molero, 2011a). En suma, la EF crea un escenario idóneo para favorecer las interacciones y facilitar la socialización, aspecto de notable relevancia para facilitar el desarrollo cognitivo de los alumnos desde una perspectiva socioconstructivista y que también se prestará a que se produzca un aprendizaje lingüístico, según se plantea desde el enfoque comunicativo del aprendizaje de lenguas.

#### *4.2.1. Competencias clave en la Educación Física*

En el marco educativo actual español las competencias tienen una marcada trascendencia. Pese a que se introdujeron en el mismo mediante la LOE de 2006 como fruto de recomendaciones hechas por los organismos de educación europeos, aún siguen teniendo vigencia con la reforma realizada mediante la ley educativa actual, la LOMCE. De hecho, puede inferirse que las competencias básicas son consideradas como objetivos clave de los sistemas educativos europeos, tal y como comentan Díaz et al. (2008).

Las competencias se trabajan en todas las áreas curriculares y, puesto que la EF es una de las asignaturas específicas que aparecen en la LOMCE, esta materia debe contribuir a su desarrollo. Teniendo en cuenta que una competencia básica se alcanza como consecuencia de varias áreas escolares (Molina y Antolín, 2008), la EF también deberá contribuir en la consecución de las diversas competencias por parte de los alumnos. De hecho, son varios los autores que consideran el área de EF como una de las más propicias para el desarrollo de las competencias, expresando por ejemplo que, gracias a poseer un carácter abierto, flexible y ofrecer experiencias muy diversas, propicia un escenario muy favorecedor para el desarrollo de las competencias clave (Díaz et al., 2008); o que “al poner al alumnado en contacto con el entorno físico, social y cultural, puede contribuir de forma privilegiada a su adquisición” (Lleixà, 2007, p. 31).

Por lo tanto, puede afirmarse que una buena opción para promover y desarrollar las competencias es mediante la asignatura de EF. En concreto, los aprendizajes de

competencias básicas en esta materia deberían capacitar al alumnado en los tres siguientes aspectos, tal y como exponen Buscà y Capllonch (2008):

- Adquirir una vida saludable, a través de la autogestión del propio cuerpo, la práctica regular de actividad física y la adquisición de hábitos higiénicos (preferentemente posturales y alimenticios).
- Desenvolverse en cualquier contexto social a través de sus habilidades comunicativas, de expresión y relación personal.
- Conocer y respetar los entornos naturales a través de prácticas seguras y con el menor impacto medioambiental posible.

#### *4.2.2. Metodología propia de la Educación Física*

Además de tratarse de un área que contribuye al desarrollo de las competencias básicas, la EF se caracteriza por utilizar una metodología particular. La EF propone el aprendizaje del estudiante mediante experiencias vivenciales, que son las que permiten al alumnado desarrollar capacidades tales como el autocontrol, la comunicación, la resolución de conflictos o la empatía (González et al., 2013). Pese a que las tareas motrices son de gran relevancia en esta materia, hay que reconocer que tampoco se olvida de estos otros tipos de aprendizaje que también resultan de muchísima relevancia para el desarrollo de los alumnos.

Por lo tanto, la EF vincula lo motriz con lo cognitivo. En este sentido y desde un punto de vista constructivista, Coral y Lleixà (2013) exponen que una tarea motriz se convierte en significativa en el momento en que engloba los procedimientos cognoscitivos, motrices y volitivos de aprendizaje que interesan al estudiante y que conectan sus conocimientos previos. Así que esto será algo que los maestros de EF deberán conocer y tener siempre presente.

Según Ayuste (1997) la pedagogía no debe limitarse al campo de las aulas, sino que debe comprometerse con todo aquello que pueda influir en la producción y construcción de significados. En este sentido, la EF no puede quedarse al margen de lo que sucede en la sociedad que rodea a la escuela, puesto que ella misma también se ve afectada por todos los problemas económicos, sociales, políticos o del medio ambiente. Y es que desde esta materia se pueden proponer situaciones que posibiliten la reflexión y la

aparición de actitudes críticas por parte de los alumnos que facilitarán el desarrollo de valores democráticos (Fraile, 1999).

Partiendo de esta idea, resulta digno de mención el papel que puede representar la EF en el marco de la pedagogía crítica. Pero antes de comentar este vínculo es conveniente recordar de manera breve que la pedagogía crítica es aquella que apuesta por una educación relacionada con el lenguaje crítico (Freire, 1975) y que busca la reflexión tanto por parte del profesor como del alumno. Además, la pedagogía crítica pone especial énfasis en el desarrollo de la personalidad (Fraile, 1999), y persigue el desarrollo de un conocimiento emancipatorio que se basa en la libertad y en la justicia social (Freire, 1995).

Por lo tanto, la EF no tiene porqué limitarse a educar únicamente la dimensión física de sus alumnos sino que también puede incidir en muchos otros aspectos, ya sean personales o sociales (Fernández-Balboa, 2003). Por esta razón Fraile (1999) defiende una EF llevada a cabo a través de una perspectiva crítica, preocupada por temas sociales que se ven vinculados con los objetivos y contenidos propios de la materia. Y es que desde la EF sí se pueden hacer cosas para lograr un mundo más humano, más justo e igualitario en el que la gente sea más feliz, pacífica y respetuosa (López-Pastor, 2002); porque esta asignatura también resulta valiosa para promover un sistema de valores democráticos en las personas y la sociedad.

En este sentido, Fazio, Isidori y Chiva (2015), ya han planteado propuestas en las que no solo se vincula la pedagogía crítica a la asignatura de EF, sino que también proponen llevarlo a cabo mediante el AICLE. Siguiendo lo expuesto por estos autores, el planteamiento de las *4Cs* propuesto para el AICLE brinda una buena oportunidad para introducir la pedagogía crítica en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la EF, puesto que el “*4Cs framework* encaja perfectamente (...) con los postulados metodológicos que reivindica la pedagogía crítica” (p. 7).

#### *4.2.2.1. Estilos de enseñanza y Educación Física*

A continuación se pone de relieve la envergadura que poseen los estilos de enseñanza en el área de EF, aspecto a tener en consideración en este trabajo dado que la elección de una metodología u otra puede modificar en gran medida las relaciones sociales y comunicativas entre discentes y maestro, tal y como se explica más adelante. Si bien es

cierto que desde el campo de la EF se tienen muy en cuenta las particularidades de los alumnos y se presta mucha atención a sus diversas posibilidades y estilos de aprendizaje; conviene señalar que uno de los aspectos más ricos por lo que respecta a esta asignatura recae en el espectro de los estilos de enseñanza desarrollado por Muska Mosston, que se convirtió en un instrumento de gran utilidad para todos los profesionales de la materia. Los estilos de enseñanza resultan relevantes en este texto puesto que cada uno de ellos crea una situación de aprendizaje diferente, por lo que las relaciones, interacciones, procesos cognitivos y lingüísticos de los alumnos, entre otros aspectos, pueden variar mucho en función del utilizado.

El espectro de los estilos es, básicamente, una teoría de relaciones entre el docente y el estudiante (Mosston y Ashworth, 1993). En él se definen las diferentes opciones relacionadas con el proceso de enseñanza-aprendizaje ante las que se encuentran profesor y alumno, es decir, muestra las diferentes opciones a las que el profesional educativo puede acogerse para adaptarse a los diversos estilos de aprendizaje de sus alumnos. Estilo de enseñanza es según Delgado (1991) “una forma peculiar de interaccionar con los alumnos que se manifiesta tanto en las decisiones preactivas<sup>10</sup>, durante las decisiones interactivas y en las decisiones postactivas” (p.31); y según Contreras (1993) se caracterizan por “hacer hincapié en los elementos personales del proceso educativo (...) en la interacción profesor-alumno, en la adopción de decisiones y en el papel de cada uno de ellos en dicho proceso” (p.139). Los diferentes estilos de enseñanza tienen características diversas, y cada uno de ellos puede ser más indicado para un tipo de aprendiz en concreto. Por lo tanto, la elección de un estilo de enseñanza se ve condicionada, entre otros factores, por el estilo de aprendizaje de los estudiantes.

Otra circunstancia que conviene tener en cuenta con respecto a la selección de un estilo de enseñanza se refiere al hecho de que cada uno de ellos puede ser más o menos indicado para desarrollar unos u otros tipos de objetivos (Mosston y Ashworth, 1993), ya que cada estilo invita y desarrolla diferentes operaciones cognitivas además de crear ambientes sociales diversos. En este sentido, conviene ser conscientes de que la elección de un estilo de enseñanza u otro va a condicionar considerablemente las relaciones sociales que se establezcan entre el alumnado. Mientras que unos estilos favorecen en

---

<sup>10</sup> Delgado (1991) establece tres tipos de decisiones a adoptar denominando preactivas a aquellas que se toman con anterioridad a la sesión, interactivas a aquellas que se toman durante la sesión, y postactivas a las que se toman posteriormente.

gran manera su interacción, hay otros marcadamente individualistas y que no facilitan el uso social de la lengua. Sin embargo, también conviene tener claro que es complicado utilizar un estilo de manera pura (Delgado, 1991), ya que el profesor debe ir adaptándose a lo que vaya ocurriendo a lo largo de la sesión y a los propios aprendices. Además, conviene recordar que no existen estilos mejores ni peores (Mosston y Ashworth, 1993), sino que simplemente, cada uno de ellos resulta más adecuado en función de los objetivos planteados y los alumnos que vayan a desarrollar la práctica.

A continuación se presentan las características principales de los diferentes estilos de enseñanza siguiendo lo expuesto por Mosston y Ashworth (1993) para poder tener una idea general de los mismos. Mediante la Figura 5, puede observarse el espectro de estilos que estos dos autores proponen, en el que se evidencia la disminución progresiva de la relevancia del profesor mientras que es el alumno quien va cogiendo protagonismo con el avance de los estilos.

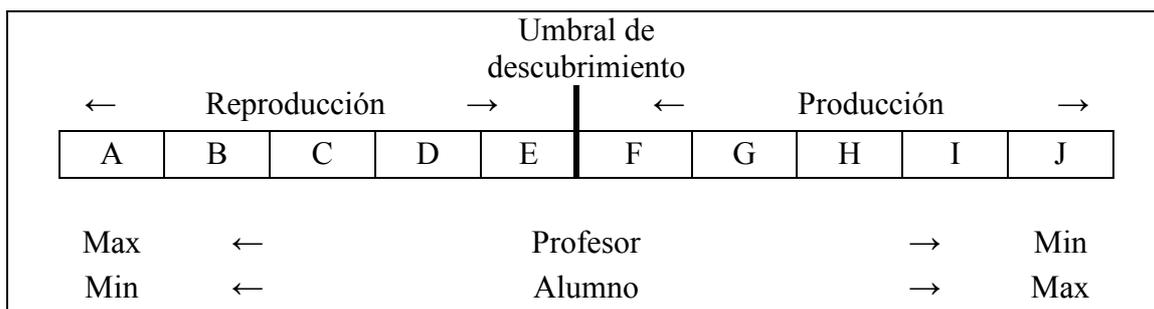


Figura 5. Espectro estilos de enseñanza

Fuente: Adaptado de Mosston, M. y Ashworth, S. (1993) La enseñanza de la Educación Física. La Reforma de los Estilos de Enseñanza. (p. 14) Barcelona: Hispano Europea.

También, en la Figura 5 se encuentra señalado el punto de controversia, que es el momento en el que los estilos dejan de ser reproductivos, es decir, dejan de tener como objetivo la reproducción de un modelo, para pasar a ser productivos, en los que es el alumno quien debe indagar y producir sus propias respuestas; aspecto ciertamente relevante por lo que se refiere a la demanda cognitiva. Asimismo, en la Tabla 1 aparecen los estilos de enseñanza propuestos por Mosston y Ashworth (1993) junto con una breve explicación de sus características esenciales. No se trata de dar una explicación exhaustiva sobre los mismos, simplemente pretende ser una idea general que facilite la comprensión de lo expuesto en los apartados posteriores.

Tabla 1:  
*Resumen de los estilos de enseñanza.*

Estilo	Características básicas	Rol profesor	Rol estudiante
Mando Directo (A)	Todos hacen lo mismo al mismo tiempo y cuando el profesor lo indica.	Tomar todas las decisiones.	Copiar y seguir las instrucciones.
Asignación de tareas (B)	Practica individualizada con feedback.	Tomar todas las decisiones excepto 9 en el impacto <sup>11</sup> .	Realizar la tarea y tomar 9 decisiones en el impacto (lugar, ritmo, etc)
Estilo recíproco (C) y microenseñanza <sup>12</sup>	Trabajo por parejas recibiendo feedback mutuo.	Tomar decisiones del preimpacto y dar feedback a los observadores.	Ejecutante: igual que el estilo anterior. Observador: dar feedback en base a unos criterios dados.
Auto-evaluación (D)	Estudiantes trabajan independientemente y valorando sus propias actuaciones.	Tomar decisiones del preimpacto y comprobar que todo se desarrolle como lo había previsto.	Comparar su ejecución con los criterios que le han dado.
Inclusión (E)	Los estudiantes deciden el nivel en el que comienzan a realizar la tarea.	Tomar decisiones preimpacto.	Elegir el nivel de dificultad de la tarea.
Descubrimiento guiado (F)	El profesor guía al estudiante hacia el descubrimiento de una respuesta determinada.	Realizar las preguntas oportunas que permitan al alumno llegar a la respuesta correcta.	Descubrir la respuesta correcta.
Divergente (G)	El alumno se encuentra ante un problema que no tiene una única solución correcta.	Proponer un problema que haga pensar, razonar, indagar, etc. al estudiante.	Encontrar soluciones al problema que le ha sido planteado.
Programa individual (H)	Además de encontrar una de las soluciones, los estudiantes formulan la pregunta o problema que van a resolver.	Decide contenidos a trabajar	Propone el programa de trabajo en función de los contenidos que le da el profesor.
Alumnos iniciados (I)	Los estudiantes deciden cómo y qué van a hacer.	Escuchar, observar y hacer preguntas.	Tomar el máximo número de decisiones.
Autoenseñanza (J)	No puede desarrollarse en clase.	No hay rol de profesor y alumno. Una misma persona desempeña ambos papeles.	

Nota. Adaptado de Mosston, M. y Ashworth, S. (1993) *La enseñanza de la Educación Física. La Reforma de los Estilos de Enseñanza.* (p. 14) Barcelona: Hispano Europea

Estos son los estilos de aprendizaje definidos por Mosston y Ashworth (1993) para la EF. En su obra se definen de forma teórica y se explican las características de los episodios de cada uno de ellos. Sin embargo, conviene tener en cuenta que en una práctica real el profesor se debe a sus alumnos y debe adecuar todo lo que vaya realizándose a los mismos. Por esta misma razón conviene ser conscientes de que llevar

<sup>11</sup> Mosston y Assworth (1993) utilizan preimpacto, impacto y postimpacto para referirse a los tres momentos en los que deben tomarle las decisiones. Estos equivalen a los propuestos por Delgado (1991) comentados anteriormente.

<sup>12</sup> La microenseñanza es un estilo propuesto por Delgado (1991) y que Mosston y Ashworth (1993) no contemplan como tal. Sin embargo aquí se añade porque es prácticamente igual al recíproco (el único cambio es el trabajo en grupos en lugar de parejas) y va a ser utilizado en las posteriores explicaciones y en la UD.

a la práctica una estilo de forma pura es algo ciertamente complicado (Delgado, 1991) y, pese a poder utilizarse un estilo como básico, es probable que rasgos de algunos otros también vayan apareciendo o tengan que utilizarse para poder alcanzar los objetivos planteados o para adaptarse a los estilos de aprendizaje de los estudiantes. Así pues, el docente deberá saber combinar estilos y transformarlos para adecuarse al contexto educativo concreto en el que se esté llevando a cabo la práctica educativa.

### **4.3. Replanteando AICLE en Educación Física: algunas propuestas**

Este apartado se apoya en todo lo explicado con anterioridad sobre EF y AICLE para hacer un replanteamiento de esta unión. Para facilitar la comprensión tanto de este planteamiento como de la UD propuesta más adelante, los diferentes puntos que se vayan explicando irán, a su vez, siendo ejemplificados con la propuesta de dicha UD.

#### *4.3.1. Las 4Cs en Educación Física*

Como ya se ha comentado en el tercer apartado, una de las bases principales sobre las que se sustenta la metodología AICLE es el hecho de que en todas las sesiones se deben combinar los cuatro elementos básicos, o *4Cs* (Coyle, 1999). La EF, como cualquier otra materia que pretenda llevarse a cabo mediante esta metodología, no es ajena a este factor y, por lo tanto, *content*, *communication*, *cognition* y *culture* serán cuatro aspectos muy a tener en cuenta durante el transcurso de todas las sesiones.

En referencia a las *4Cs*, el maestro de EF deberá tener muy claro y ser consciente de cada uno de estos bloques, además de que su utilización debe ser ordenada, tener una progresión pertinente (García-Jiménez, García-Pellicer y Yuste, 2012) que facilite el aprendizaje del alumno, que permita desarrollar tanto el conocimiento de la lengua como sus habilidades sobre la misma; y todo ello dentro de un marco en el que el uso de la lengua sea real (Ramos y Ruiz-Omeñaca, 2011; Fernández-Barrionuevo, 2011) y tenga sentido para el estudiante. Son muchos aspectos a tener en consideración, pero pasar por alto alguno de ellos puede suponer una disminución del progreso y, por tanto, un menor aprovechamiento del esfuerzo realizado.

Todas las situaciones de enseñanza-aprendizaje deben partir del contexto y, en este sentido, la EF no es una excepción (Molero, 2011b). Por lo tanto, resulta necesario recalcar que el punto de inicio a la hora de programar una UD de EF mediante AICLE

también será la situación en concreto en la que se vaya a llevar la práctica educativa. Una vez ya se tenga esto claro será el momento de tener en cuenta cada una de las *Cs* con sus implicaciones específicas, tal y como se explica a continuación. Para llevar a cabo este replanteamiento de AICLE en EF, hay que ser conscientes de que no se puede aplicar esta metodología sin más, sino que deben apreciarse las características de la misma así como de la materia para llevar a cabo una serie de reinterpretaciones sobre la unión de ambas. A continuación, con el objetivo de poder llevar a cabo este replanteamiento de AICLE aplicado específicamente a la EF, se van a comentar cada una de las cuatro *Cs* detallando aquellos aspectos que resulten relevantes para poder ser aplicados en esta asignatura en concreto.

#### *\*Content*

Dentro del *4Cs framework*, el contenido es el apartado que se refiere al conocimiento, las habilidades y la comprensión. Según Coyle, Hood y Marsh (2010), el contenido es el primer bloque a tener en cuenta a la hora de planificar una unidad AICLE. Esta es la razón por la que aquí se comienza esta revisión del AICLE en base a la EF por este componente.

En el caso de la EF, el marco legislativo estatal (LOMCE, Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa) determina que son cinco los bloques de contenido que deben trabajarse en esta área:

- Conocimiento corporal y autonomía
- Habilidades motrices, coordinación y equilibrio. Actividades en el medio natural.
- Expresión motriz y comunicación
- Actividad física y salud
- Juegos y actividades deportivas

Partiendo de estos bloques y de los diferentes contenidos que vienen definidos en el mismo currículo, el docente de EF deberá escoger aquellos conocimientos, habilidades y aspectos de comprensión que sean acordes y vayan a trabajarse a lo largo de la UD y que pretenda que los alumnos aprendan durante la misma. Tomar la decisión referente al contenido es un aspecto clave del proceso (Molero, 2011b), ya que será este el que determinará toda la trayectoria de aprendizaje. De hecho, el mismo nombre de AICLE

lo indica, aprendizaje mediante el contenido; así que habrá que tomar buenas decisiones, priorizar de forma pertinente y actuar consecuentemente.

Una vez hecha la elección del contenido, habrá que plantearse una progresión adecuada de la aparición del mismo, de forma que se facilite su aprendizaje por parte del alumno (García-Jiménez, García-Pellicer y Yuste, 2012). Por ejemplo, algunos contenidos conceptuales pueden verse ligados a otros de tipo procedimental y, por tanto, puede ser efectivo introducirlos de manera simultánea o vinculada. Procediendo de esta manera, se puede ayudar al alumno en la construcción de su conocimiento a partir de las diferentes actividades y tareas propuestas, puesto que siguiendo lo expuesto por Bruner (1997), en educación es clave que aquello que se aprende tenga sentido y se entienda; por lo que comprender el vínculo entre los diferentes contenidos resulta básico, es decir, los contenidos deben ser percibidos como un conjunto. Eso sí, pese a estar hablando de contenidos que pueden tener algún aspecto más puramente lingüístico, no debe olvidarse el carácter e idiosincrasia propios de la EF, en los que el movimiento y la acción desempeñan un papel necesario e inherente.

En definitiva, en lo referente al contenido dentro del área de EF, aquello que la diferencia de otras materias, además de lo ya comentado en los apartados anteriores, son los contenidos específicos de la asignatura que vienen determinados por la legislación. En base a estos habrá seleccionar y proponer los contenidos propios de la UD en cuestión y plantearlos de forma coherente a lo largo de las sesiones.

A continuación se muestra un ejemplo del contenido elegido para la UD que se presenta en el apartado 5 (Figura 6). Para dicha unidad se ha escogido como tema central la orientación por diversas razones. La primera es el hecho de que, por sus características, fomenta las situaciones comunicativas reales en el aula, de forma que favorece el uso de la lengua creando así un escenario idóneo que favorezca el aprendizaje lingüístico (Vygotsky, 1995) y en el que se pueden aplicar todos los aspectos teóricos que se han comentado a lo largo de este trabajo. Además, se trata de una modalidad deportiva que no solo permite al alumno vivenciar situaciones de compañerismo y colaboración, de forma que favorece la utilización social y reguladora del lenguaje (Vygotsky, 1989); sino que también promueve el desarrollo de valores educativos (Pina, 2010) como la tolerancia, el respeto o el esfuerzo, entre otros; a la vez que otorga una gran importancia a la naturaleza (Bocanegra y Villanueva, 2003) y el cuidado de la misma.



Figura 6. *Content* en la UD de orientación (pag. 72)

Dentro de la UD la progresión en la aparición de los contenidos es la que se muestra en la Tabla 2:

Tabla 2:  
*Progresión de los contenidos en la UD*

Orden	Contenido
1	Orientación como concepto.
2	Orientación como deporte.
3	Elementos clave para la orientación.
4	Reglas básicas de orientación.
5	Aspectos generales de la historia de la orientación.
6	Relación entre orientación y naturaleza.
7	Relación entre orientación y salud.

Para ampliar un poco más la perspectiva referente al contenido a trabajar en la UD propuesta, a continuación se muestra el contenido concreto que se trabaja en una de las actividades planteadas, que pueden encontrarse explicadas en el Anexo 1, dentro de las sesiones propuestas. En la segunda, la actividad “buscando pegatinas” se centra en el tercer contenido, por orden de aparición, que se muestra en la Tabla 2. Esta actividad en concreto trabaja el plano como elemento básico del deporte de la orientación. En la Figura 7 se exponen más detalladamente los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales que se desarrollan mediante esta tarea.

## Sesión 2: actividad "buscando pegatinas"

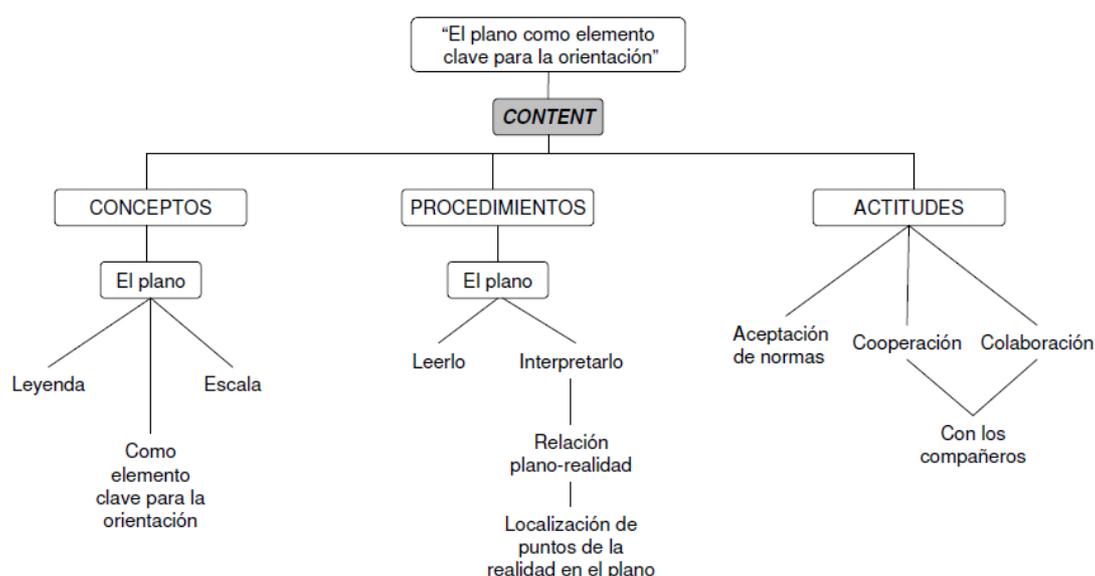


Figura 7. *Content* de la actividad "buscando pegatinas" (pag. 112)

### \**Culture*

El elemento cultural es de gran importancia en lo referente al aprendizaje de una lengua, tal y como ya se ha explicado en apartados anteriores. En relación con esta "C", la EF tiene bastante que aportar debido a su vocación (Ramos y Ruiz-Omeñaca, 2011), dado que son muchos los elementos culturales que pueden transmitirse a partir de juegos, actividades o deportes; ya que pueden ligarse a unas determinadas costumbres, lugares de origen, actitudes y un sinfín de aspectos diferentes. Además, teniendo en cuenta que esta asignatura centra su acción educativa en la adquisición de una cultura corporal y en el desarrollo de la motricidad, puede afirmarse que pone en contacto al alumnado con el entorno físico, social y cultural (Lleixà, 2007).

La cultura se construye partiendo del conocimiento que se tiene sobre uno mismo. Consiste en pasar del autoconocimiento y la autoestima hacia la relación propia con el resto de individuos que se encuentran alrededor, es decir, con la sociedad. La EF se convierte un marco inmejorable para comenzar por el principio, ya que permite que el alumno se conozca mejor y sea consciente de sus habilidades y posibilidades. Pero no solo con lo que respecta al movimiento y el propio cuerpo, sino también en lo social (García-Jiménez, García-Pellicer y Yuste, 2012; Renzi, 2009), ya que permite que el niño o niña se conozca a sí mismo como persona.

A partir de este punto inicial y gracias al marcado carácter procedimental de la asignatura (Lavega, 2007; Ramos y Ruiz-Omeñaca, 2011) que da pie a cuantiosas situaciones de interacción, el alumno podrá socializar, comprenderse a través de los otros, entablar relaciones con los que le rodean y crecer, además de motivarse, socialmente; viéndose integrado en un grupo en el que interacciona, comparte experiencias y aprende. Y el último paso tras conocerse a sí mismo y a su entorno más próximo es el de conocer perspectivas diferentes a las que está acostumbrado y le rodean en el día a día. El estudiante debe adquirir conciencia de que hay, más allá de lo que conoce, muchos mundos diferentes, con creencias múltiples, ideologías variadas, costumbres propias e infinitos aspectos que los hacen diferentes de él y a él diferentes de los otros. Para ello, el juego (Fernández-Baena, 2008) y las diferentes actividades propuestas en el área de EF pueden contribuir de manera muy relevante a abrirse y conocer estas otras formas de entender el mundo.

De esta forma, puede apreciarse que la cultura, elemento clave en la educación (Bruner, 1997), posee una significativa relevancia en la EF, y un ejemplo más de ello es el de la UD que se presenta en este trabajo. A partir del deporte de la orientación, los alumnos no solo podrán aprender sobre la capacidad de orientación espacial o sobre los instrumentos que se requieren para orientarse; sino que también aprenderán donde apareció, porqué y los valores y actitudes (Pina, 2010) como compañerismo, esfuerzo, solidaridad, superación o respeto inherentes a esta disciplina deportiva. En la Figura 8 se muestra el mapa conceptual que determina el bloque de cultura relativo a esta dicha UD.

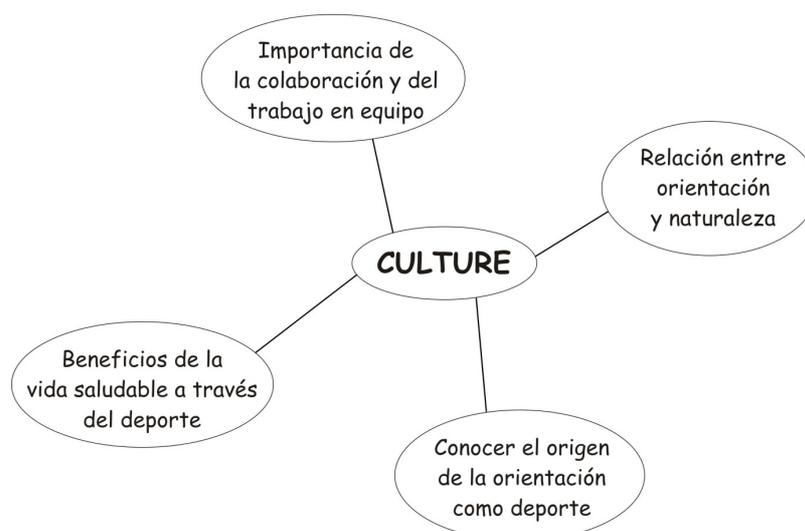


Figura 8. *Culture* en la UD de orientación (pag. 73)

Los elementos culturales se trabajan constantemente a lo largo de toda la UD apareciendo, en muchos casos, como elementos del currículum oculto. Es fundamental que el docente sea consciente de los elementos culturales que muestra a los estudiantes, y por ello resulta necesario reflexionar sobre las diferentes actividades propuestas y qué puede aportar cada una. La Figura 9 muestra el componente cultural que se desarrolla en la quinta sesión de la UD planteada más adelante, que se halla vinculada al apartado que destaca la relevancia del trabajo en equipo y en colaboración.

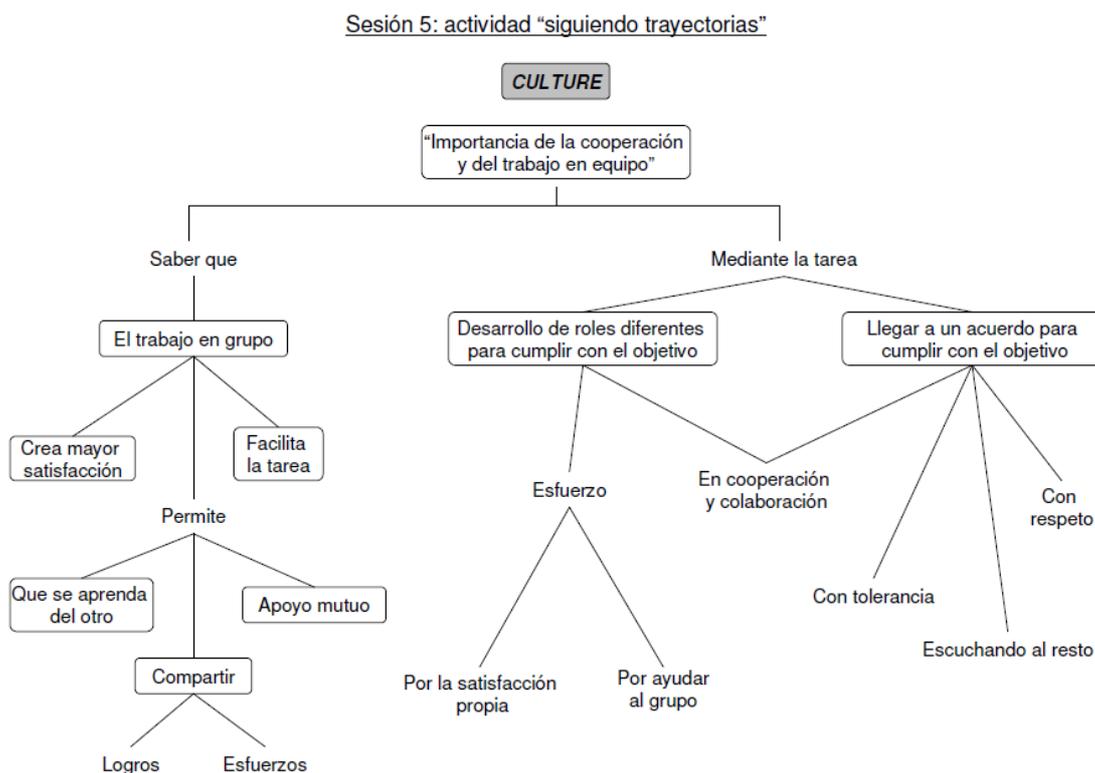


Figura 9. *Culture* en la actividad “siguiendo trayectorias” (pag. 115)

*\*Communication*

Conviene recordar que las cuatro *Cs* propuestas por Coyle (1999) están íntimamente ligadas, pero la relación que une *communication* y *cognition* es aún más estrecha. Es complicado entender la una sin la otra, y pese a que en este trabajo aparece antes el apartado de *communication*, en su explicación se hace referencia explícita a la *cognition*, que en sí misma está expuesta más adelante. Por lo tanto, para poder comprenderlas a las dos, resulta necesario subrayar su conexión.

Con respecto a la comunicación, que es lo que va a permitir aprender a usar la lengua a la vez que se utiliza la lengua para aprender (Coyle, 1999), el maestro de EF también

deberá haber llevado a cabo un análisis minucioso al respecto. De forma habitual es extraño que el docente de una materia no lingüística se plantee y reflexione sobre la lengua que se utiliza en sus sesiones para determinar el lenguaje del aprendizaje (*lenguaje of learning*), el lenguaje para el aprendizaje (*lenguaje for learning*), y el lenguaje a través del aprendizaje (*lenguaje through learning*). Sin embargo, en una práctica AICLE, este análisis resulta esencial (Coyle, Hood y Marsh, 2010).

Partiendo del contenido escogido para trabajar en la UD, el maestro deberá determinar minuciosamente el vocabulario clave y las estructuras básicas que el alumnado debe aprender para poder utilizarlas mientras aprende sobre la materia. El docente, debido a su rol de facilitador, debe dotar a sus estudiantes de estas herramientas esenciales, puesto que serán las que les permitirán relacionarse y comunicarse tratando la temática de la unidad y aprender sobre esta (Coyle, Hood y Marsh, 2010; Molero, 2011b). Y además, al mismo tiempo que aprenden sobre el tema en cuestión, estarán aprendiendo a utilizar la lengua mientras le dan un uso real; aspecto, este último, considerablemente relevante según autores como Bruner (1984) para favorecer el aprendizaje lingüístico significativo, todo ello englobado en el marco del enfoque comunicativo del aprendizaje de lenguas.

Asimismo, el maestro de EF deberá tener claras también las habilidades cognitivas que va a demandar a sus alumnos y aquel posible lenguaje que, sin haber sido planificado con antelación, surja naturalmente durante el proceso de enseñanza- aprendizaje (Coyle, Hood y Marsh, 2010). Todos estos aspectos lingüísticos están presentes en cualquier situación comunicativa pero en esta ocasión, para propiciar un desarrollo óptimo de la propuesta y facilitar la mejora de la lengua, hay que ser muy conscientes de cada una de estas apreciaciones. Como ejemplo, en la UD propuesta en el quinto apartado de este trabajo, queda explícito que este lenguaje menos planificado hará referencia a la resolución de conflictos de conducta, a evitar las trampas y el juego sucio, a exponer y razonar atendiendo a valores y actitudes que hay que promover con respeto a la naturaleza y el medio ambiente; y a los feedbacks sobre las diferentes actividades.

La EF es una materia idónea para que haya interacción y diálogo (García-Jiménez, García-Pellicer y Yuste, 2012) entre profesor y alumnos y también entre los propios alumnos, aspecto esencial desde el enfoque comunicativo. El simple hecho de dejar el aula hace sentir al estudiante un poco más libre y favorece la comunicación entre todos.

Siendo conscientes de que hay que tener muy en cuenta qué se les va a pedir a los alumnos y cuál es el resultado que se pretende obtener; va a ser clave la forma en que se presenten las actividades (Coral, 2010), es decir, va a ser esencial la metodología utilizada. Y es que muy influenciada por el tipo de metodología escogida se verá la “C” de *communication*.

En este sentido, los estilos de enseñanza propios de la EF van a cobrar relevancia. El maestro debe ser consciente de que en función del estilo de enseñanza empleado, las posibilidades, tipos y formas de comunicación presentes pueden variar en gran medida. Por ejemplo, utilizando el estilo del mando directo la práctica comunicativa del alumno va a estar muy coartada, ya que prácticamente no va a haber situaciones en las que tenga la necesidad de expresarse y, por tanto, él sea el emisor, puesto que básicamente se dedicará a reproducir lo que el docente le diga. Por otro lado, estilos como el divergente llevado a cabo mediante grupos promueve considerablemente la comunicación entre los alumnos, que deberán expresarse, argumentar y elegir para poder interactuar con el grupo.

Con estos dos ejemplos se muestran dos extremos opuestos en cuanto a la propuesta comunicativa en el proceso de enseñanza-aprendizaje. En el primero apenas hay producción lingüística propia por parte del alumno, y en el siguiente se le da mucha libertad al estudiante para expresarse, cosa que puede propiciar una posible inhibición o reparo por parte del escolar al no tener un nivel lingüístico suficiente para expresar todo lo que le gustaría. Por esta razón, la elección de los estilos de enseñanza a utilizar será relevante. Dependiendo del estilo utilizado, serán los estudiantes o el profesor los que den informaciones, instrucciones, explicaciones, opiniones, feedbacks, etc. (Mosston y Ashworth, 1993). No es lo mismo recibir una información que ser uno mismo el que debe producirla, y en base a ello la comunicación puede verse altamente modificada. Por ello hay que ser consecuentes con la elección del estilo que vaya a llevarse a cabo y tener en cuenta el contexto y los alumnos y sus estilos de aprendizaje. El maestro debe planificar una progresión lógica y congruente de los estilos de enseñanza y saber que si el alumno debe ser el emisor de cualquier tipo de información, debe haber recibido las herramientas necesarias para poder producirla (Bruner, 1984).

En la Tabla 3 se observan los diferentes estilos de enseñanza señalando como es la información que se da y quién toma las decisiones con respecto a los feedbacks, el

control y la evaluación; es decir, quién debe producir el mensaje en cada uno de ellos siguiendo lo estipulado por Mosston y Ashworth (1993). Este aspecto hay que tenerlo en cuenta puesto que no es lo mismo que el alumno simplemente tenga que entender el mensaje que pasar a ser él o ella quien tenga que emitirlo.

Tabla 3:  
*Emisores en función del estilo de enseñanza*

	Información	Feedback	Evaluación	Control
Mando directo	Descripción, orden	Profesor	Profesor	Profesor
Asignación de tareas	Escrita - oral	Profesor	Profesor	Profesor - alumno
Estilo recíproco	Oral - escrita	Observador <sup>13</sup>	Observador	Profesor - alumno
Microenseñanza	Oral - escrita	Observador	Observador	Profesor - alumno
Autoevaluación	Oral - escrita	Alumno	Alumno	Alumno
Inclusión	Escrita - oral	Alumno - profesor	Alumno	Alumno
Descubrimiento guiado	Oral	Profesor - alumno	Profesor	Profesor
Divergente	Oral	Profesor - alumno	Profesor	Profesor
Programa individual	Escrita	Alumno	Alumno - profesor	Alumno
Alumnos iniciados	Oral - escrita	Alumno	Alumno	Alumno

Esta posibilidad de que sea el alumno quién tome decisiones y pueda emitir juicios y valoraciones sobre la práctica es algo ciertamente especial de la EF puesto que en otras materias este rol adquirido por los estudiantes no es demasiado habitual. Por esta razón el docente de EF deberá tener muy claro el estilo de enseñanza que utiliza (Molero, 2011a), para permitir que el alumnado tenga acceso y sea capaz de utilizar el *language for learning* para poder expresarse convenientemente. En la propuesta del apartado 5, por ejemplo, los estilos más utilizados son el recíproco, la microenseñanza y el divergente; tal y como se explica más adelante. La Figura 10 es un mapa conceptual con el ejemplo de la “C” de *communication* en base a la UD propuesta.

<sup>13</sup> El observador es un alumno que en un momento en concreto no realiza la práctica porque su tarea consiste en observar la práctica de un compañero o compañera.

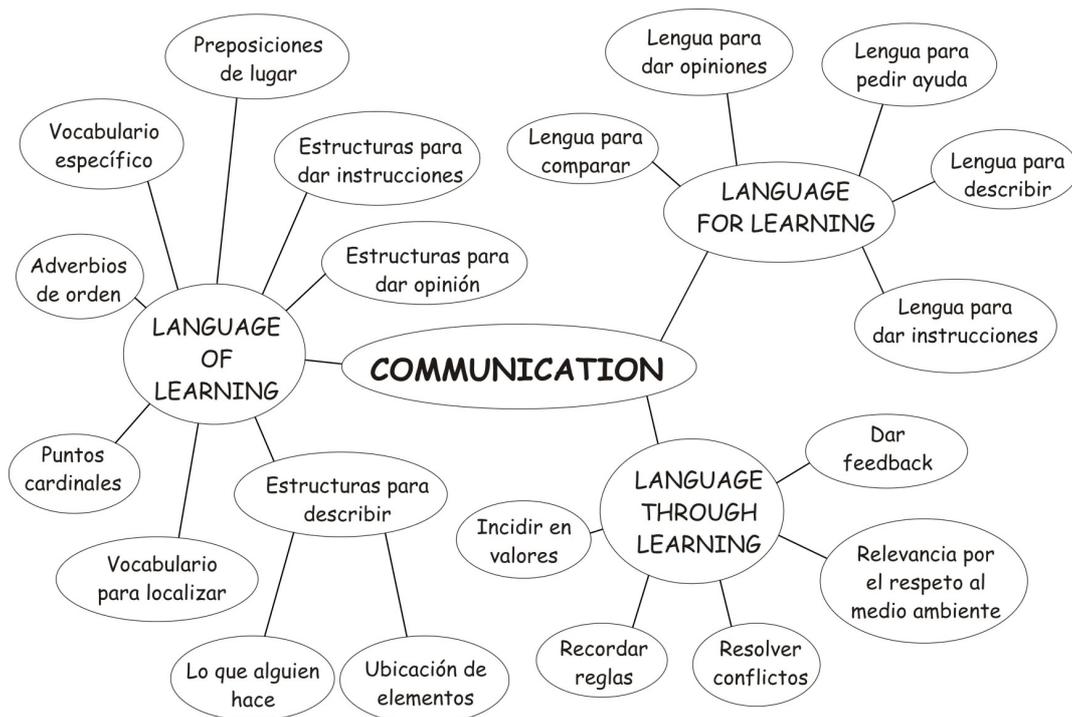


Figura 10. *Communication* en la UD de orientación (pag. 72)

En este caso también se muestra la “C” de *communication* específica de una de las actividades de la UD planteada más adelante (Figura 11). En concreto se trata de la actividad “localizando en nuestro mapa” que se desarrolla en la segunda sesión. Como puede observarse en esta tarea, al igual que en el resto, se utilizan las tres vertientes del bloque de comunicación propuestos en el tríptico del lenguaje que plantean Coyle, Hood y Marsh (2010).

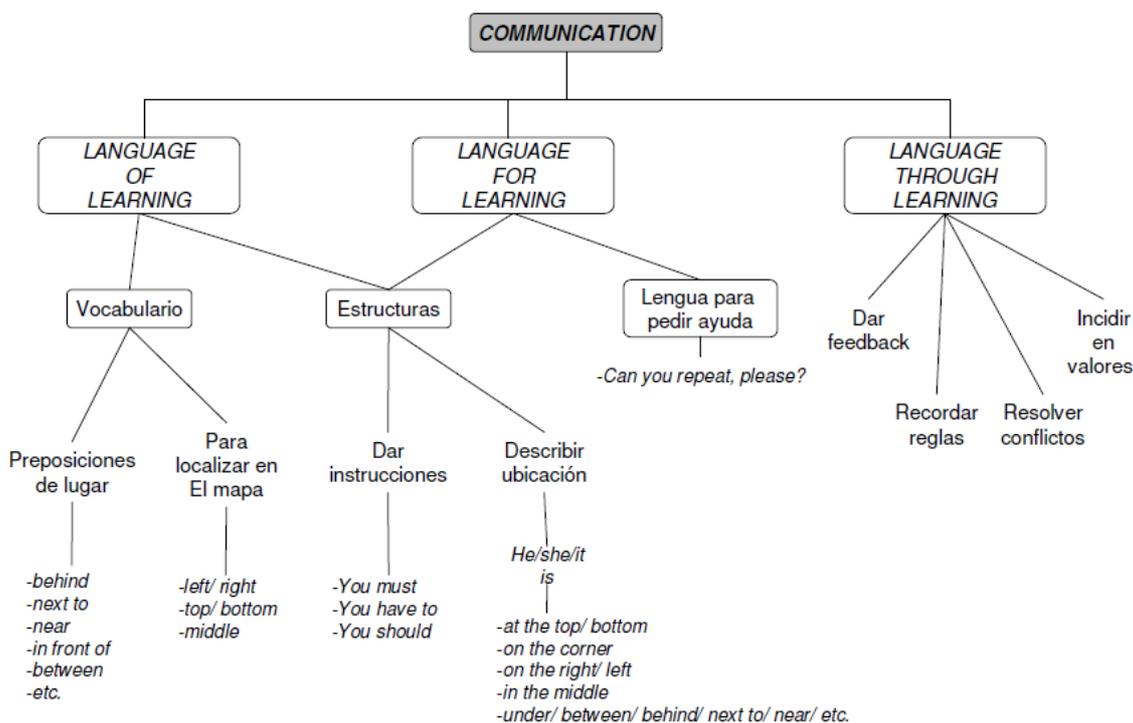


Figura 11. *Communication* en la actividad "localizando en nuestro mapa" (pag. 112)

*\*Cognition*

Si se pretende que el AICLE sea efectivo será necesario proponer actividades que supongan un reto para el alumno. Siguiendo lo establecido por Krashen (1985, p.80) en el campo de las lenguas, el *input* debe ser ligeramente superior a lo que el alumno conoce. En este sentido, en el caso de la aplicación de AICLE en EF, este desafío para el alumno tendrá una doble vertiente. Por un lado se le presentará el reto de la actividad física o motriz como tal (en el caso de estar utilizando un estilo de enseñanza perteneciente a los que implican cognitivamente al alumno) y, por otro, el reto lingüístico. Ambos desafíos deben estar sujetos al nivel previo del alumno, no sirve de nada en ninguno de los dos casos que el aprendiz los supere con facilidad ni que le sea imposible abordarlos. Por esta razón resulta esencial tener muy presente el reto que se les está proponiendo a los estudiantes. Además hay que recordar que una propuesta didáctica de EF mediante AICLE tendrá una exigencia lingüística adecuada cuando, además de adaptar el discurso al contexto, incorpora los andamios lingüísticos necesarios para atender la diversidad lingüística del aula (Coral y Lleixà, 2013).

Ambos retos pueden y deberían verse ligados, para ofrecérselos al alumno como uno solo. Por lo tanto, el maestro de EF deberá reflexionar sobre el desafío ligado a su materia y el reto lingüístico que vaya a proponer y ensamblarlos, consiguiendo que quede un todo coherente, viable y que no pierda las características de la EF. Asimismo, también es tarea del docente proponer situaciones en las que los estudiantes deban reflexionar sobre sus aprendizajes, puesto que desarrollar la metacognición es esencial para favorecer el progreso de los aprendices (Vygotsky, 1989), dado que ayuda a reorganizar su mente. Y para todo ello resulta fundamental que el profesor de EF adopte el rol de facilitador, de forma que proporcione los andamiajes pertinentes que favorezcan el desarrollo de los aprendices (Bruner, 1978). Como ejemplo de ello, en la UD de orientación, el docente pondrá a disposición de los estudiantes diferentes ayudas visuales que facilitarán la comunicación lingüística de los alumnos, por ejemplo. Una muestra de estas son las que se utilizan en la actividad “localizando en nuestro mapa” en el Anexo 3 (pag. 127).

Si se pone el punto de atención en la EF, puede observarse, según lo dicho por Delgado (1991, p.45), que hay una serie de estilos de aprendizaje que fomentan más la participación y otros que implican más cognoscitivamente al alumno, que serán más propicios a la hora de plantear algún desafío a los estudiantes. En lo referido a lo lingüístico, se dice que la demanda cognitiva puede ser de órdenes de diferentes grados, y según Ahmed, Anwar, Wajahat, Edriss y Abdurahen (2014) o Coyle, Hood y Marsh, (2010) en esta debe pasarse de las demandas de orden inferior (LOTS) a otras que supongan un mayor desafío, denominadas de orden superior (HOTS). Es preciso que el maestro de EF sea consciente de qué tipo de demanda le está proponiendo al alumno, puesto que su progresión, junto con la lingüística, debe ser coherente para propiciar un aprendizaje óptimo. De hecho, una exigencia lingüística excesiva impide despertar y mantener la curiosidad y la atención en el alumnado (Tomlinson y Masuhara, 2009), y lo mismo puede aplicarse a una demanda cognitiva también incongruente con el nivel de los estudiantes. Según la matriz CLIL adaptada de Cummings (1984)<sup>14</sup> debería pasarse de una de unas demandas cognitivas y lingüísticas más bajas, y progresivamente ir aumentando el nivel en ambos apartados.

---

<sup>14</sup> Vista en Coyle, Hood y Marsh (2010, p.43)

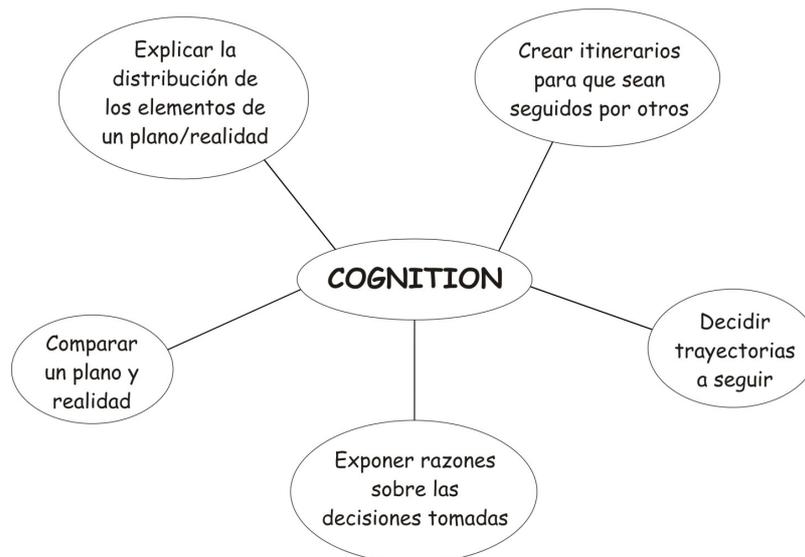


Figura 12. *Cognition* en la UD de orientación (pag. 72)

En definitiva, prestar atención a la “C” referente a *cognition* implica ser consciente y tener cuidado de los procesos cognitivos superiores que vayan a proponérsele al alumnado. En la Figura 12 se muestra el apartado de *cognition* referente a la UD propuesta, donde se pueden apreciar las demandas cognitivas que se les van a proponer a los estudiantes a lo largo de dicho proceso. Estas cinco demandas son las que más se repiten durante toda la UD.

En cada una de las sesiones planteadas para la UD de orientación (ver Anexo 1, pag. 110), se exponen las diversas demandas cognitivas a las que los aprendices van a tener que enfrentarse. Dichas demandas están separadas en función de si conllevan un mayor o menor nivel de implicación cognitiva, de manera que del total de las demandas de una sesión puede extraerse el porcentaje de aquellas que son HOTS y aquellas que son LOTS. Por ejemplo, en la primera sesión de un total de 10 demandas 2 son de orden superior (exponer razones y expresar opiniones) mientras que 8 son de orden inferior (explicar, identificar, interpretar, entender, memorizar, resumir, aplicar y comparar); o en la quinta sesión, mientras que 6 son HOTS (crear, inventar, analizar, expresar opiniones, dar razones y resolver problemas), 3 son LOTS (entender, aplicar y explicar).

A continuación, en la Figura 13, se muestra la progresión de HOTS y LOTS de las diversas sesiones de la UD propuesta en función del número de demandas que se requieren en cada una de ellas. Puesto que debe pasarse de una demanda cognitiva menor a una de mayor nivel (Coyle, Hood y Marsh, 2010) con el paso de las sesiones, aquí quedan plasmados los porcentajes de LOTS y HOTS propuestos en las seis que

conforman la UD. Observando el gráfico, puede apreciarse que mientras en las primeras sesiones las demandas dominantes son las de orden inferior, a medida que van pasando las sesiones, la balanza va creciendo a favor de las demandas de orden superior, que al final del proceso son las que más se utilizan, tal y como determinan Ahmed, Anwar, Wajahat, Edriss y Abdurahen (2014) que debe darse en la progresión de las mismas.

Pese a que de forma habitual es relativamente sencillo establecer si una determinada demanda cognitiva pertenece al grupo de los HOTS o de los LOTS, en lo que se refiere a las acciones de aplicar, explicar, y comparar; hay que señalar que se ha optado por incluirlas en el grupo de los LOTS. Dependiendo de la fuente consultada estas demandas aparecen en uno o en otro conjunto. En este trabajo se ha optado por su inclusión en grupo de las demandas de menor nivel cognitivo siguiendo lo que determinan autores como Ahmed et al. (2014), Amer (2006), Churches (2008), Coral (2013), Forehand (2005) o Krathwohl (2002); puesto que guardan un mayor equilibrio entre los dos tipos de demandas posibles.

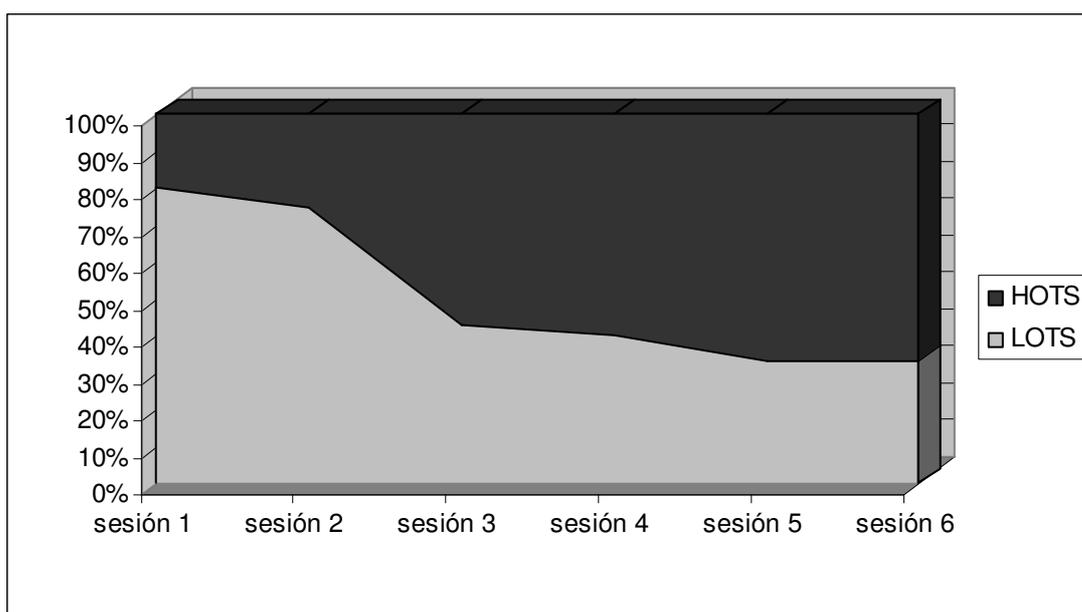


Figura 13. Progresión de HOTS y LOTS en la UD de orientación.

Por último, ampliando aún más la perspectiva referente al apartado de la “C” de *cognition*, en la Figura 14 se exponen las demandas cognitivas vinculadas a una de las actividades planteadas, en concreto al “juego de pistas sin plano” que se desarrolla en la tercera sesión. De esta forma, aquí se desengranan las demandas cognitivas de manera más concreta dividiéndolas en HOTS y LOTS, haciendo más sencilla la apreciación de lo que se persigue en esta actividad en particular.

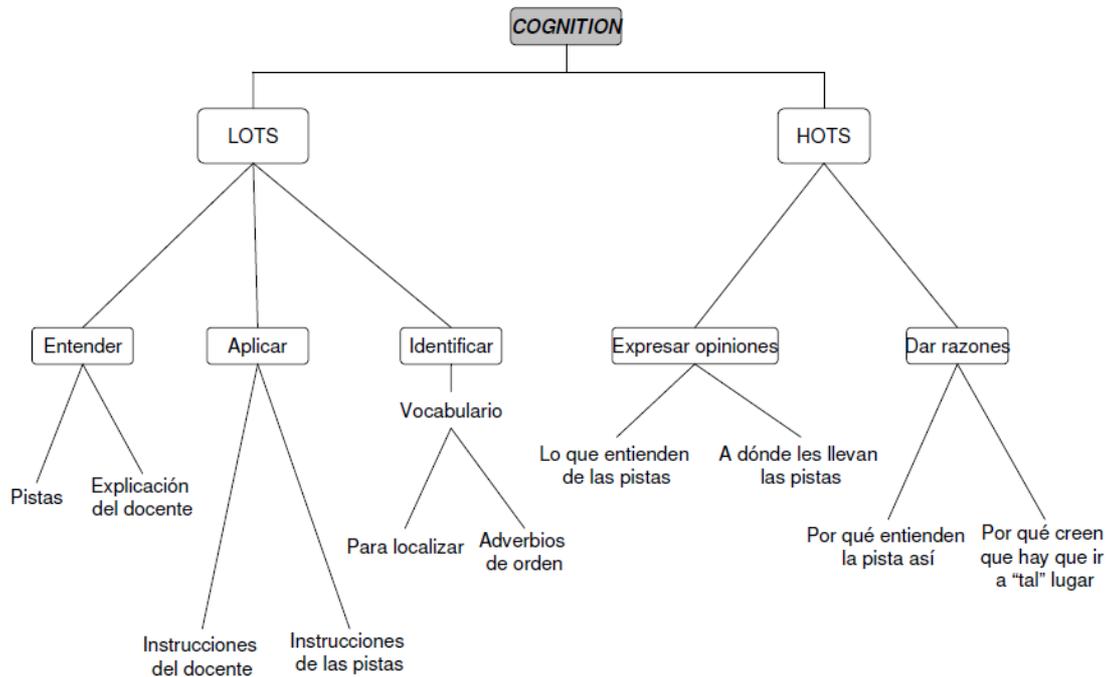


Figura 14. *Cognition* en la actividad “juego de pistas sin plano” (pag. 112)

En definitiva, para poder sacar el mayor provecho a la unión de EF y AICLE resulta esencial reflexionar y tener en cuenta cada uno de estos cuatro pilares fundamentales o *4Cs* para poder, en la práctica, ser conscientes de cada uno de ellos y darles la relevancia que tienen. Pero el docente no solo debe reparar en estos cuatro aspectos, sino que también deberá analizar y actuar consecuentemente en lo referido a la dificultad de las demandas, de cualquier tipo, que se le hagan al alumno, cuestión que se comenta a continuación, puesto que se ve íntimamente ligada con la elección del estilo de enseñanza al que el maestro decida acogerse.

#### 4.3.2. Taxonomía de Bloom y estilos de enseñanza en Educación Física

Tal y como se ha expuesto en el tercer apartado que versaba sobre AICLE, conviene ser muy conscientes de las demandas cognitivas a las que los alumnos deben enfrentarse. En el presente apartado se muestra la relación que puede establecerse entre estas demandas cognitivas referentes a lo lingüístico y las demandas más puramente motrices o referentes a la EF para observar como se ven vinculadas las unas con las otras. Retomando lo comentado en el apartado sobre los aspectos más teóricos referentes a AICLE, ligada a la “C” de *cognition* se encontraba la taxonomía revisada de Bloom, que

es ampliamente utilizada (Coral, 2012; Coyle, Hood y Marsh, 2010; Meyer, 2010; Surjosuseno y Watts, 1999) a la hora de establecer y determinar la progresión del tipo de demandas cognitivas que se le piden al alumnado.

A continuación se relaciona dicha taxonomía con los estilos de enseñanza propios de la EF. A partir de la idea de que en la taxonomía revisada de Bloom (Anderson et al., 2001) se presentan seis etapas diferentes en lo referente a la demanda cognitiva, y que paralelamente los estilos de enseñanza propuestos por Mosston y Ashworth (1993) también están presentados en un orden que puede dirigirse de lo más directivo y tradicional a lo más emancipador y con mayor carga cognitiva; en Tabla 4 se establece la relación de la que puede ser la demanda lingüística ligada a los diferentes estilos de enseñanza de la EF en base a estos autores.

Tabla 4:  
*Relación entre estilos de aprendizaje y niveles de demanda cognitiva.*

	Recordar	Comprender	Aplicar	Analizar	Evaluar	Crear	Observaciones
Mando directo							Alumno sometido a las directrices del profesor. Su papel consiste en escuchar, ejecutar, seguir y proceder. Los aspectos cognoscitivos a los que se ve sometido están muy limitados. Básicamente debe recordar lo que tiene que hacer ante cada una de las premisas del docente.
Asignación de tareas							El escolar se limita a ejecutar la tarea propuesta por el docente. En lo concerniente a la lengua ninguna de las nuevas decisiones transferidas al alumno resulta relevante. Comprender la tarea resulta clave para poder reproducir el modelo exacto que se persigue.
Estilo recíproco y Micorensañanza							El protagonismo del alumno aumenta un poco más con respecto a los anteriores, puesto que los alumnos en el rol de observadores son los encargados de transmitir a sus compañeros el feedback. La relación entre los estudiantes se incrementa y este marco propone nuevas situaciones comunicativas. El alumno observador debe ser capaz de aplicar lo expuesto por el docente en la ficha a la realidad ante la que se encuentre.
Auto-evaluación							Similar a los dos estilos anteriores puesto que el alumno debe ser capaz de aplicar un feedback acorde a su propia situación. Pero hay una gran diferencia en la demanda lingüística ya que la socialización e intercambio de información que era esencial en los otros aquí se pierde por completo.
Inclusión							Las demandas lingüísticas requeridas van a ser prácticamente las mismas que en el estilo anterior. El alumno deberá analizar los diferentes niveles de dificultad que se le proponen, compararlos y determinar cuál se adecua más a sus posibilidades o habilidades, pero apenas hay intercambio comunicativo.

Descubrimiento guiado						La comunicación y el intercambio de información vuelven a ser esenciales, ya que la base de este estilo se fundamenta en las preguntas que el alumno debe analizar para poder responder. La comunicación es siempre entre docente y alumno; nunca entre discentes.
Divergente						Aplicado en grupos crea un marco ideal para el intercambio de información entre los alumnos, que se encontrarán ante un doble reto: por un lado el reto de encontrar posibles soluciones al problema planteado, y por otro el desafío de comunicarse con el resto, de ser capaces de expresar sus ideas y hacerse comprender para evaluar lo realizado.
Programa individual						El estudiante crea la pregunta y busca responderla por lo que implica una demanda cognitiva ciertamente elevada. Sin embargo, dicha demanda prácticamente no puede verse vinculada al aspecto lingüístico, puesto que las situaciones comunicativas propuestas en este estilo son escasas.
Alumnos iniciados						Además de crear el problema, el alumno toma decisiones de preimpacto. En cuanto al aspecto lingüístico, apenas hay diferencia con el programa individual. Es un estilo muy individual y, por tanto, no favorece las situaciones comunicativas más allá de las escasas que se den entre un alumno y el maestro de manera puntual.

Nota. En gris oscuro está marcada la demanda cognitiva más vinculada al estilo de enseñanza en cuestión, y en gris claro aquellas que también se ven relacionadas al mismo, aunque en menor medida.

Como puede observarse, a medida que se va avanzando en el espectro de los estilos de enseñanza, también se va progresando en la demanda cognitiva más vinculada al mismo. Por ejemplo, mientras que el mando directo se encuentra íntimamente relacionado con la demanda “recordar”, el estilo de alumnos iniciados se vincula con “crear”, justo en el lado opuesto de la Taxonomía. Conviene mencionar que son diversas las demandas cognitivas que pueden requerirse en un mismo estilo, puesto que su aplicación puede variar dependiendo de la situación. Sin embargo, por norma general, aquellas demandas que más se relacionan a cada uno de los estilos de enseñanza de la EF son las expuestas, ya que las características específicas de cada uno de ellos los convierten en más propicios para crear unos tipos de situaciones u otras, en los que las demandas cognitivas pueden variar significativamente.

Resulta preciso señalar que estilo recíproco y microenseñanza se tratan de manera conjunta puesto que básicamente se trata de un mismo estilo que solo se ve modificado por el número de alumnos que forman el grupo de trabajo. Mientras que en el estilo recíproco todo el proceso se desarrolla por parejas (un observador y un ejecutante), en la microenseñanza el grupo es de varios alumnos, uno de los cuales ejerce el papel de observador. También es interesante destacar que hay una serie de estilos que fomentan más la socialización mientras que otros son considerablemente individualizadores

(Delgado, 1991). Este es un aspecto muy a tener en cuenta porque el aprendizaje lingüístico se realiza en sociedad (Bruner, 1984; Vygotsky, 1989), y por mucho que un estilo de enseñanza se vincule con una demanda cognitiva mayor o menor, si no favorece la interacción y el intercambio comunicativo, el desarrollo lingüístico podría verse desfavorecido.

En la UD que se propone más adelante, se tienen en cuenta las características de los estilos, las demandas cognitivas a las que se ven vinculados y las posibilidades socializadoras que ofrecen. Por esta razón, la gran mayoría de las actividades se plantean para ser desarrolladas mediante los estilos recíproco, divergente y de microenseñanza. En algunas ocasiones también se utilizan otros estilos, puesto que el objetivo perseguido podría adaptarse más a las características de estos otros. No obstante, puesto que la UD está basada en AICLE y para potenciar el desarrollo lingüístico la socialización es básica (Vygotsky, 1989), los tres estilos mencionados son los que cobran mayor protagonismo. Seguidamente se ejemplifican actividades de la UD para explicar la utilización de cada uno de estos tres estilos, y cómo estos influyen en las demandas cognitivas y lingüísticas a las que los aprendices se enfrentan.

#### -Actividad mediante estilo recíproco

La tarea que da inicio a la segunda sesión propuesta (Anexo 1, pag. 111) se denomina “localizamos en nuestro mapa” y es un ejemplo de actividad en la que el estilo recíproco resultaría, a priori, el más conveniente. Tal y como se plantea en este estilo, la tarea se realiza por parejas, en la que uno de los estudiantes es el ejecutante, aquel que debe ir hasta el mapa para luego indicarle a su compañero donde están marcados los diferentes puntos que en este aparecen; y el otro es el observador, el que escucha para poder señalar en su propio plano el lugar que su pareja le ha indicado.

Tal y como aparece en la Tabla 4, la demanda cognitiva de mayor relevancia en esta actividad es la de “aplicar”, puesto que el ejecutante debe ser capaz de aplicar las ayudas visuales que se le han facilitado en esta tarea (Anexo 3, pag. 127) para incluirlas en su propio discurso, de forma que este discente deberá elaborar su propio texto oral sirviéndose del material de apoyo en caso de que lo necesitara. Del mismo modo, el aprendiz en el rol de observador también debe enfrentarse a esta misma demanda,

puesto que debe aplicar las instrucciones que le dé su compañero para poder marcar en su mapa el punto que le ha sido indicado.

Asimismo, aunque con menor presencia, también se requieren otras demandas cognitivas como son comprender, analizar o evaluar. La primera de estas tres, “comprender”, recae especialmente sobre el observador, ya que ante el discurso que ha elaborado su compañero, su primera tarea consiste en comprenderlo. El ejecutante, por su parte, debe comprender el mapa para poder transmitirle la información a su pareja, aunque en este caso la comprensión está menos ligada a la lengua en sí. La demanda de “analizar” es requerida también para el estudiante en el rol de observador, dado que debe analizar la ejecución de su compañero, comprobando si está utilizando o no el vocabulario y las estructuras que el maestro les ha facilitado. Y por último, deben “evaluar” si todo lo realizado ha sido desarrollado adecuadamente o no. El observador debe cerciorarse de que su pareja ha utilizado las ayudas visuales y tratar de encontrar el punto indicado en su mapa. En caso de no encontrarlo, deberán valorar donde ha fallado la comunicación y tratar de superar ese fallo comunicativo, de forma que estarán reflexionando sobre el uso que le están dando a la lengua.

De esta forma, puede observarse cómo el estilo recíproco permite en gran medida la comunicación entre los alumnos favoreciendo su desarrollo lingüístico (Vygotsky, 1995), puesto que propone que haya interacción entre el alumnado de manera constante. Además, como ha quedado patente mediante este ejemplo, la demanda cognitiva que más relevancia adquiere es la de “aplicar”, a la que se le suman “comprender”, “analizar” y “evaluar” en menor medida.

#### -Actividad mediante microenseñanza

“Juego de pistas sin plano” es la segunda actividad de la sesión tres (Anexo 1, pag. 112). Esta es una tarea en la que el uso de la microenseñanza encaja a la perfección, dado que se desarrolla en grupos en los que cada vez uno de los integrantes será el encargado de leer la pista que lleve a su equipo hasta una de las letras que se hayan distribuidas por el patio. De esta forma, el lector asumirá el rol de observador y deberá comprobar que lo que realizan sus compañeros se corresponde con lo demandado en las pistas (Anexo 4, pag. 129).

Al igual que ocurre en el estilo recíproco, mediante la microenseñanza, la habilidad cognitiva que más se requiere es “aplicar”, puesto que los alumnos en el rol de ejecutantes han de aplicar las instrucciones que se explicitan en la pista para poder encontrar las diferentes letras que conforman la palabra final. En menor medida, los estudiantes también deben enfrentarse a la demanda de “analizar”, ya que han de analizar las pistas que se les dan para cada letra, reconocer el orden de las indicaciones y el vocabulario que en estas aparece para poder “comprenderlas” y posteriormente “evaluar” y si las han entendido correctamente o no a partir del resultado final tras la búsqueda, es decir, si las letras encontradas carecen de sentido o forman una palabra. Mediante la microenseñanza, como ya ocurría en el estilo recíproco, todas estas demandas expuestas deben hacerse frente en grupo, de manera que el uso social y en un contexto de la lengua queda garantizado.

#### -Actividad mediante estilo divergente

El último de los estilos que cuyo uso se propone de forma más recurrente durante la UD es el divergente o de resolución de problemas. Este estilo se ejemplifica mediante la actividad “buscando pegatinas” que se desarrolla en la segunda sesión (Anexo 1, pag. 111). En la propuesta realizada, las actividades que utilizan este estilo son llevadas a cabo en grupo, favoreciendo la socialización y que los estudiantes puedan aprender los unos de los otros, apoyándose entre ellos y desarrollándose en conjunto.

En el estilo divergente la demanda cognitiva que más importancia adquiere es “evaluar” ya que toda la acción surge de una pregunta o problema inicial. En esta actividad el problema planteado a los estudiantes es que deben encontrar una serie de pegatinas ubicadas en diferentes lugares del patio para, posteriormente, marcarlas en el mapa del colegio que les ha sido entregado. Esta es la demanda más significativa porque la esencia del estilo se centra en que los alumnos sean capaces de valorar si la o las soluciones adoptadas son efectivas o no. En base a este estilo, todas las soluciones son correctas, sin embargo, los aprendices deben de ser capaces de reconocer si han sido eficientes y qué otras posibilidades tienen para mejorar lo realizado.

Para poder efectuar esto, previamente deben haber “analizado” el problema, siendo esta otra de las demandas requeridas en este estilo. A partir de la asimilación de la información que se les ha otorgado en el problema, es como podrán proceder a realizar

esa evaluación. Asimismo, otra demanda cognitiva vinculada al estilo divergente es “crear”, dado que los aprendices deben idear soluciones diversas y formular nuevas propuestas de acción en función de la evaluación que hayan realizado. Por ejemplo, si detectan que son ineficientes encontrando las pegatinas de uno en uno ocupándose cada uno de una zona del patio, quizás sería mejor ir por parejas o todo el grupo junto. Otra opción es la de valorar y decidir quién o quienes ubican las marcas en el mapa: cada uno la que encuentre, todos juntos consensuando bien su ubicación, dejar esta tarea a aquel compañero que mejor se le dé ubicar puntos en un mapa, etc.

Por lo tanto, en esta actividad se muestra como el estilo divergente propone tres demandas cognitivas de nivel alto en situaciones de socialización. En este caso los estudiantes deben comunicarse, intercambiar ideas, dar posibles soluciones, razonar, etc; es decir, deben dialogar. También ha quedado patente que mediante este estilo el alumno es el absoluto protagonista de la práctica y debe enfrentarse ante un doble reto, por un lado el de encontrar las posibles soluciones al problema planteado, y por otro el desafío de comunicarse con sus compañeros, ser capaz de expresar sus ideas y hacerse comprender por el resto.

Estos tres son los estilos cuya utilización es más recurrentemente a lo largo de la UD propuesta en el siguiente apartado, dado que por sus características favorecen situaciones de interacción en las que el intercambio de comunicación resulta relevante para los estudiantes. Además, como ha quedado patente, estos tres estilos se vinculan con diversas de las demandas cognitivas planteadas en la Taxonomía revisada de Bloom, por lo que permiten programar una práctica en la que se lleve una progresión de menor a mayor dificultad en las demandas cognitivas y lingüísticas (Coyle, Hood y Marsh, 2010).

En este apartado se han determinado los procesos cognitivos más íntimamente ligados a cada estilo; sin embargo, otros procesos cognitivos también podrían aparecer en determinadas situaciones dependiendo del contexto. Aunque aquí se propongan unos estilos específicamente para algunas actividades, debe primar el sentido común y ser capaces de adaptarse a la situación sin olvidar los objetivos planteados. Por tanto, conviene tener presente que los estilos y las demandas que estos implican no son una cuestión rígida, y en función de la situación pueden y deberían variar.

## **5. Propuesta de una unidad didáctica AICLE en Educación Física**

Aunque ya se han explicado diversos ejemplos extraídos de la propuesta que aparece en este apartado; a continuación, y a partir de todo lo descrito a lo largo del trabajo, se expone una UD de iniciación a la orientación para ser implementada mediante la metodología AICLE. Esta sirve, así, como muestra de la unificación de todo lo que se ha ido explicando a lo largo del texto. A esta UD es a la que se ha ido haciendo referencia en los apartados anteriores tratando de facilitar la comprensión de los mismos. Asimismo, para facilitar un adecuado entendimiento de todo lo que implica la misma, también es conveniente vincularla con todos los puntos expuestos hasta el momento, puesto que son la base sobre la que esta se sustenta.

### **5.1. Justificación**

La capacidad de orientación es un instinto presente en todos animales, desde tiempos inmemorables y, por tanto, ha estado siempre vinculada al ser humano. Desde su aparición como modalidad deportiva en los países escandinavos, la orientación se ha convertido en una actividad que posibilita la realización de una actividad física completa, que permite el contacto con la naturaleza y que potencia la posibilidad de convivir con el entorno en un marco de aventura (Valero, Granero, Gómez, Padilla y Gutiérrez, 2010). En esta propuesta, se trata de utilizar la vertiente más lúdico-recreativa de la orientación para propiciar el disfrute de los alumnos a la vez que su aprendizaje.

Tal y como establece la LOMCE, el área de EF se divide en cinco bloques de contenido. Pese a que con todos ellos se puede establecer una cierta relación, son los dos primeros aquellos que justifican de forma más clara y directa la realización de la UD que a continuación se propone. Y es que mediante la iniciación a la orientación se está incidiendo directamente sobre aquello a lo que se refiere el bloque 1: “conocimiento y autonomía personal”; y el bloque 2: “habilidades motrices, coordinación, equilibrio y actividades en la naturaleza”.

Esta UD va dirigida al quinto curso de educación primaria, momento en el que los alumnos tienen ya un dominio ciertamente consolidado del esquema corporal y del componente espacial (Le Boulch, 1990 y 1997). Sin embargo, conviene recordar que hasta los doce años los niños continúan ampliando sus posibilidades de construir relaciones cada vez más complejas entre objetos y personas así como representarlos

simbólicamente en un espacio virtual (Gómez-Mármol, 2012). Por lo tanto, resulta necesario incidir y trabajar sobre estos aspectos de forma que se facilite la adquisición de todas estas capacidades hasta que los alumnos culminan su maduración espacial.

Por lo que respecta al desarrollo cognitivo de los niños y niñas de esta edad, conviene mencionar que se encuentran en el estadio de las operaciones concretas (Piaget, 1991), por lo que ya tienen un pensamiento lógico que puede aplicarse a situaciones de experimentación específicas; aspecto que se tiene en cuenta en las diferentes actividades propuestas. Esta UD se plantea teniendo en cuenta los conocimientos de lengua extranjera de los alumnos, reconociendo que esta no es su lengua habitual y, por tanto, conviene poner a su disposición herramientas que faciliten su comunicación, favoreciendo así el uso de una lengua diferente a su primera lengua.

Las posibilidades de adaptación de la orientación a la escuela son muy ricas, y esta UD se sirve de ellas para proponer actividades que van desde juegos a tareas más complicadas, llegando hasta la realización de recorridos con unas características más similares a las de la orientación como deporte *per se*. Además, las actividades relacionadas con la orientación representan un marco idóneo en el que se crea la necesidad al alumno de tener que comunicarse e interactuar con otros. Mientras que otros contenidos de la asignatura no fomentan tanto estas situaciones de contacto, la orientación incita al uso de diferentes agrupaciones y prácticas en las que el diálogo y la comprensión oral y escrita son esenciales. De esta forma la orientación se convierte en un contenido que permitirá el desarrollo lingüístico de los estudiantes, favoreciendo así la utilización de la metodología AICLE teniendo en cuenta el marco general descrito en las secciones anteriores.

## **5.2. Objetivos**

*\*Objetivos generales de etapa.*

Aunque hay varios objetivos para educación primaria de los propuestos en la LOMCE en los que la EF puede tener incidencia, hay uno que le concierne en especial: “Valorar la higiene y la salud, aceptar el propio cuerpo y el de los otros, respetar las diferencias y utilizar la educación física y el deporte como medios para favorecer el desarrollo personal y social”.

En el caso de esta UD, estaría plenamente justificado, puesto que en esta unidad de orientación se trabaja constantemente en relación social, con formación de grupos en la gran mayoría de las actividades. Además, los alumnos van a ser concientes de sus capacidades y limitaciones y de las de sus compañeros, y van a reflexionar sobre ello en las auto-evaluaciones propuestas a lo largo del proceso. Seguidamente, en base de lo que aparece en el currículo de educación primaria, se exponen los estándares de aprendizaje vinculados a la presente UD, así como los objetivos didácticos particulares de la misma, de forma que quede explícito aquello que se pretende que los alumnos sean capaces de llevar a cabo al finalizar la misma.

*\*Estándares de aprendizaje*

- 1.5. Realiza actividades físicas y juegos en el medio natural o en entornos no habituales, adaptando las habilidades motrices a la diversidad e incertidumbre procedente del entorno y a sus posibilidades.
- 7.1. Respeta la diversidad de realidades corporales y de niveles de competencia motriz entre los niños y niñas de la clase.
- 8.2. Reconoce la riqueza cultural, la historia y el origen de los juegos y el deporte.
- 12.1. Utiliza las nuevas tecnologías para localizar y extraer la información que se le solicita.
- 13.2. Demuestra autonomía y confianza en diferentes situaciones, resolviendo problemas motores con espontaneidad, creatividad.

*\*Objetivos didácticos de EF*

- Confecionar un plano del aula y ubicarse.
- Comprender y utilizar los planos sabiendo orientarlos utilizando algún elemento que contengan.
- Localizar puntos de un plano en la realidad y puntos de la realidad en un plano.
- Desarrollar el sentido de la orientación, ya sea con el plano o sin él.
- Reconocer el deporte de la orientación y practicar distintos tipos de juegos de pistas en grupo valorando y respetando las decisiones de los compañeros/as.
- Respetar las normas de las situaciones de aprendizaje, valorando su necesidad para asegurar el juego limpio y la seguridad personal.

-Participar en los juegos con actitudes de colaboración, reconociendo y valorando positivamente las modalidades cooperativas

*\*Objetivos didácticos de inglés:*

-Comprender información general y específica de textos orales en situaciones comunicativas variadas.

-Expresarse e interactuar oralmente en situaciones habituales de comunicación, dentro y fuera del aula, de forma eficaz, adecuada y con cierto nivel de autonomía.

-Demostrar una actitud receptiva y de auto-confianza en las capacidades de aprendizaje y uso de la lengua extranjera.

### **5.3. Contenidos**

*\*Contenidos de EF*

Tras enumerar los objetivos que aparecen en el currículo que hacen referencia a aspectos relacionados con la presente UD, seguidamente pasan a mencionarse los diferentes contenidos específicos de este proceso educativo.

Conceptuales

-El plano: su leyenda y escala.

-La orientación: concepto y deporte.

-Los puntos cardinales.

Procedimentales

-Orientación de un plano.

-Interpretación y lectura de planos.

-Ejecución de los recorridos propuestos en las diferentes actividades.

-Percepción de trayectorias para llevarlas a cabo o para trazarlas en el mapa.

Actitudinales

-Aceptación de las normas de seguridad personal y de grupo.

-Cooperación con los compañeros.

-Comportamiento solidario y responsable para/con los compañeros/as evitando argucias como esconder las balizas o cambiarlas de sitio.

-Comprensión de la relación de la orientación con la naturaleza y la salud.

*\*Aspecto lingüístico vinculado a las 4Cs*

Al ser esta una UD basada en la metodología AICLE, a continuación se organizan los contenidos lingüísticos de la misma en función de las 4Cs tratadas con anterioridad en diferentes momentos de este trabajo, como se muestra en la Tabla 5.

Tabla 5:  
*4Cs de la UD de orientación*

<i>Content</i>	
<p>·Conceptos: la orientación como deporte, algunos conceptos básicos sobre la historia de la orientación, reglas elementales de las carreras de orientación, relación entre el mapa y la realidad. El mapa, su leyenda y escala. Puntos cardinales.</p> <p>·Procedimientos: orientación de una mapa, interpretación y lectura de planos, ejecución de los recorridos propuestos en las diferentes actividades y percepción de trayectorias para llevarlas a cabo o para trazarlas en el mapa.</p> <p>Percepción de orientación espacial, seguimiento de instrucciones, localización personas y objetos en un plano.</p> <p>·Actitudes: aceptación de las normas de seguridad personal y de grupo, cooperación con los compañeros, comportamiento solidario y responsable para/con los compañeros/as evitando argucias como esconder las balizas o cambiarlas de sitio.</p>	
<i>Communication</i>	
<i>Language of learning</i>	<p>Vocabulario</p> <p>-Adverbios de orden: first, then, later, next, after that, finally.</p> <p>-Preposiciones de lugar: on, in, under, behind, over, next to, near, in front of, between, etc.</p> <p>-Puntos cardinales: north, south, east, west.</p> <p>-Left, right, top, bottom, stright, step, corner, hand, inch, long, wide.</p> <p>-Vocabulario específico: control card, map, scale, key, nature, etc.</p>
	<p>Estructuras</p> <p>-You must, you have to, you should.</p> <p>-I think that, I believe that, in my opinion.</p> <p>-Imperativo: turn right/left, go straight ahead, come back.</p> <p>-There is/ are... (descriptions eg. There is a blue ball on that corner)</p> <p>-At the top/ bottom, on the corner, on the right/ left.</p> <p>-It is under/ on/ behind/ in...</p> <p>-It is... long/wide.</p> <p>-He/she is + (v.-ing)...</p>
<i>Language for learning</i>	<p>-Dar instrucciones.</p> <p>-Hacer descripciones sobre la posición de objetos o personas.</p> <p>-Dar opiniones.</p> <p>-Comparar.</p> <p>-Pedir ayuda o la repetición de una explicación.</p>
<i>Language through learning</i>	<p>-Resolver conflictos de conducta.</p> <p>-Evitar las trampas y el juego sucio.</p> <p>-Exponer y razonar atendiendo a valores y actitudes que hay que promover con respecto a la naturaleza y el medio ambiente.</p> <p>-Feedbacks sobre las actividades.</p>
<i>Cognition</i>	
LOTS	Recordar, memorizar, entender, aplicar, identificar, comparar (diferencias y similitudes), resumir, explicar, interpretar.

HOTS	Analizar, evaluar, crear, inventar, expresar opiniones, exponer ideas, formular juicios, resolver problemas, dar razones, desarrollar ideas.
<i>Culture</i>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>-Percibir la relación entre el deporte de la orientación y su relación con la naturaleza y el respeto por la misma.</li> <li>-Conocer los orígenes del deporte de la orientación.</li> <li>-Reconocer los beneficios de un estilo de vida saludable.</li> <li>-Importancia de la colaboración para alcanzar los objetivos comunes. Todos los miembros del grupo son importantes.</li> </ul>	

#### 5.4. Competencias

En base a lo establecido en el Real Decreto 126/2014 las competencias claves deben ser tenidas en cuenta a la hora de planificar las diferentes acciones educativas de forma que estas puedan verse desarrolladas. A continuación se expone la contribución de la presente UD en relación a las siete competencias clave.

*\*CCLI: Comunicación lingüística.*

La competencia en comunicación lingüística se ve ampliamente reforzada y trabajada mediante el desarrollo de esta UD, puesto que esta en concreto tiene una doble vía de objetivos: por un lado los puros de la asignatura de EF y, por otro, los referentes a la materia de lengua extranjera.

A lo largo de toda la unidad son esenciales las situaciones comunicativas, en las que los alumnos deberán utilizar el lenguaje para poder llevar a cabo satisfactoriamente las diferentes tareas propuestas. De esta forma, se han propuesto durante las diferentes sesiones situaciones en las que se trabajan las diferentes dimensiones que componen esta competencia: comprensión oral y escrita, expresión oral y escrita y la interacción oral. Es por ello por lo que en esta UD en concreto la competencia en comunicación lingüística cobra una especial relevancia y, por tanto, debe ser tomada muy en cuenta.

*\*CMCT: Competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología.*

Son diversos los aspectos que relacionan esta competencia con la UD planteada. Por un lado, son varios los momentos en que los alumnos deberán trabajar con medidas y teniendo en cuenta las escalas y los gráficos que aparezcan en los mapas y planos que se les entreguen. Todo esto está directamente vinculado con el primer apartado de esta competencia, la que se refiere específicamente a la competencia matemática.

Por otro lado, con la utilización del blog<sup>15</sup> como recurso de apoyo de esta UD y las tareas de búsqueda que deberán ser realizadas (entre otras) en él, también se está vinculando específicamente la competencia en ciencia debido a esa propuesta de iniciativa e investigación, de índole más científico.

*\*CD: Competencia digital.*

Las nuevas tecnologías se han vuelto un aspecto fundamental en la sociedad actual. Por esta razón resulta conveniente incorporar la competencia digital en las escuelas. En esta UD, esta competencia también tiene su lugar. Gracias al blog creado para el desarrollo de la unidad los alumnos podrán, recordar y ampliar los aprendizajes llevados a cabo en clase, a la vez que estarán utilizando las tecnologías de la información y de la comunicación.

*\*CAA: Aprender a aprender.*

En la competencia de aprender a aprender cobran especial relevancia todas aquellas actividades que involucran o se relacionan con el tratamiento de textos, la capacidad de resumen o la valoración del propio aprendizaje. Teniendo esto en cuenta, puede afirmarse que esta competencia también se va a ver reforzada a lo largo de toda la unidad. La utilización de textos y mapas es constante, y los alumnos deberán esforzarse con y a partir de estos materiales para progresar en su aprendizaje.

Asimismo, las herramientas de auto-evaluación que se utilizan también promueven esta competencia, puesto que facilitan y permiten que los alumnos reflexionen sobre su propio aprendizaje, qué han conseguido o qué no han conseguido realizar, cómo lo han hecho y cuál es el camino que deben seguir para continuar aprendiendo. Además, la tarea del maestro que mediante la retroalimentación también va a promover esta reflexión y apreciación del propio aprendizaje, va a ser determinante en cuanto al trabajo de esta competencia.

*\*CSC: Competencias sociales y cívicas.*

La relación social entre los alumnos que se desarrolla en la asignatura de EF es muy diferente a la que los alumnos pueden vivenciar en otras materias dentro del aula. Por

---

<sup>15</sup> <http://orienteeringtfm.blogspot.com.es/>

esta razón, debido a las características propias de la EF, la socialización es un tema muy relevante y todo aquello relacionado con los valores (López-Pastor, 2012) y las conductas correctas y el civismo adquieren gran importancia.

En esta unidad en concreto que tiene un carácter social muy marcado, ya que la práctica totalidad de las actividades planteadas son en grupo, la socialización y los valores cívicos resultan esenciales y a tener muy en cuenta. Se fomenta en todo momento la cooperación entre los miembros del grupo, el respeto entre ellos y hacia las normas. En definitiva, se hace hincapié en esta competencia para tratar de conseguir que los alumnos se conviertan en ciudadanos que sepan vivir en sociedad.

*\*SIEE: Sentido de iniciativa y espíritu emprendedor.*

Las diferentes tareas y actividades propuestas en la UD representan un reto para los alumnos, que deberán esforzarse y tener espíritu de mejora para poder superarlas. En este sentido, tener iniciativa y no tener miedo a enfrentarse a un reto adquieren relevancia; y por tanto, esta competencia también se ve ligada con la unidad planteada.

Los alumnos deberán enfrentarse a diferentes retos y ser capaces de utilizar su sentido crítico, no solo para superar las posibles adversidades y dificultades que se encuentren, sino también para consensuar y llegar a acuerdos con sus compañeros, así como tomar decisiones propias que les permitan desarrollar la autonomía personal y aumentar su autoestima.

*\*CEC: Conciencia y expresiones culturales.*

Debido al carácter multidisciplinar que identifica a esta UD, el hecho de que los alumnos tomen conciencia de los aspectos culturales que en ella se ven implicados adquiere una mayor relevancia. Cabe recordar que dentro de las 4Cs que definen AICLE, la cultura es una de ellas. Así que, a lo largo de toda la unidad es tarea del maestro hacer conscientes y permitir a los alumnos comprender todo lo referente a los aspectos culturales que se ven relacionados con la misma.

En suma, las siete competencias clave expuestas por la LOMCE tienen cabida, con mayor o menor relevancia, dentro del planteamiento de la UD, de forma que queda justificado el carácter integral del currículo plasmado desde esta propuesta. Asimismo, al integrar las diferentes competencias, esta UD posibilita que el conocimiento

adquirido tenga aplicaciones prácticas que facilitan poder llevar a cabo otros aprendizajes. De esta forma se da paso al siguiente apartado, el que hace referencia a la metodología aplicada en la propuesta.

### **5.5. Metodología**

Teniendo en cuenta el objetivo general de etapa, que aparece en el Real Decreto 126/2014, mencionado anteriormente y que incumbe directamente al área de EF, y en especial su segunda parte que dice: “utilizar la educación física y el deporte como medios para favorecer el desarrollo personal y social”; se intenta permanecer a lo largo de toda la unidad en consonancia con lo que este explicita. Por dicho motivo, se ha procurado proponer situaciones de interacción y en las que la participación del alumnado sea primordial, de forma que se esté fomentando la cooperación, colaboración, el trabajo en equipo, el respeto al grupo y a las normas y el compañerismo. De esta manera se está promoviendo que el alumno experimente una experiencia personal, que favorezca la relación entre todos los compañeros (Pina, 2010) y a la vez que les anime a comunicarse entre ellos. Es así como el alumno se convierte en el protagonista de todas y cada una de las acciones que se lleven a cabo y simultáneamente se favorece su aprendizaje, tal y como plantea el enfoque comunicativo.

En lo que concierne al área de EF, se han estructurado las sesiones de manera que haya una progresión lógica de los contenidos y objetivos propuestos para cada una de ellas, de forma que se favorezca el aprendizaje de los alumnos (Bocanegra y Villanueva, 2003) en este aspecto. Asimismo, también hay una progresión metodológica y de dificultad cognitiva hecha a conciencia entre cada una de las seis sesiones que conforman la UD, de forma que todo sea coherente con respecto a la metodología utilizada. Los contenidos tratados en cada una de las sesiones de 45 minutos se presentarán en el siguiente orden:

*\*Secuencia de las sesiones:*

- Sesión 1: Conozco el plano
- Sesión 2: Localizo puntos
- Sesión 3: Conozco el terreno sin el plano
- Sesión 4: Oriento el plano

-Sesión 5: Sigo trayectorias

-Sesión 6: Nos orientamos

Además de lo vinculado a la materia de EF también se ha seguido una progresión coherente en lo referente a los contenidos lingüísticos. Esto no afecta solo al vocabulario o las estructuras que se utilizarán a lo largo de las sesiones, sino que también se ha tenido en cuenta el hecho de ir aumentando paulatinamente la dificultad en lo que respecta a la demanda cognitiva y lingüística, tal y como establecen Coyle, Hood y Marsh (2010) o Molero (2011b). Para que todo esto pueda desarrollarse de forma óptima es esencial que el docente ofrezca la asistencia necesaria para que los estudiantes puedan responder adecuadamente ante estas demandas. Es decir, el maestro debe brindar un andamiaje (Bruner, 1978) que respalde y apoye el aprendizaje del alumno. Asimismo, se plantea todo el proceso en consonancia con el enfoque comunicativo, de forma que las actividades propuestas otorgan al alumno el papel central de la práctica con un rol eminentemente activo, crean situaciones en las que los aprendices tienen la necesidad de comunicarse e interactuar, y el docente adquiere el rol de analista de necesidades y facilitador del aprendizaje.

Cada una de las sesiones comienza con una puesta en común de lo realizado en anteriores clases y las tareas relacionadas con el blog que hayan llevado a cabo en casa de forma individual. A continuación se procede a explicar los nuevos aspectos que se tratan en la sesión y luego se van describiendo las diferentes tareas, actividades y juegos que van a llevarse a cabo. Por último, justo antes de dar por finalizada la sesión, se realiza una reflexión grupal de lo acontecido durante toda la práctica que permite clarificar y reforzar los aprendizajes llevados a cabo. De esta forma se pretende que los estudiantes perciban el proceso educativo como un conjunto, en lugar de meras actividades sin relación, siguiendo lo expuesto por Bruner (1997) que estipula que a partir de la comprensión del contexto situacional general se favorece el aprendizaje.

Una vez finalizada la sesión se recomendará a los alumnos que entren en el blog de la asignatura, donde encontrarán algunas actividades. Con cada sesión se publica una entrada nueva. La primera parte de la misma hace referencia a lo tratado en la sesión del día, y la segunda es una pregunta crítica sobre algún aspecto que se trabajará en la siguiente. Con esta segunda parte, lo que se persigue es promover el pensamiento crítico por parte de los alumnos, tal y como estipula la pedagogía crítica (Fraile, 1999; Freire,

1995; López-Pastor, 2002). Las actividades del blog no son obligatorias, sin embargo el maestro tendrá en cuenta quién las ha realizado en la última sesión de la UD, tal y como queda explicado más adelante.

Los principales estilos de enseñanza propuestos son el recíproco, la microenseñanza y el divergente en la mayoría de ocasiones; aunque en determinados momentos también se utilizan la asignación de tareas, el mando directo, el descubrimiento guiado o la autoevaluación. En definitiva, aplicando la clasificación propuesta por Delgado (1991), los estilos más recurridos son aquellos que posibilitan la participación y los que implican cognitivamente al alumno. Sin embargo, esto ni implica que siempre vayan a utilizarse estos estilos en concreto ni que vayan a aplicarse de forma pura ya que, como se ha comentado en el apartado 4.2., utilizar un estilo de forma estricta es algo complicado y que no se adecuará a la situación real de la práctica educativa. Dependiendo de las situaciones en particular ante las que se encuentre el profesor, este deberá modificar actividades, normas, organización, agrupamientos, etc. Porque como dice este mismo autor, el docente de EF debe ser capaz de combinar y transformar estilos para adaptarse a los objetivos perseguidos, a los alumnos con sus estilos de aprendizaje propios y al contexto educativo concreto en el que se halle.

Además, se propone el reto como fórmula didáctica, puesto que permite al alumnado responder ante su necesidad de demostrarse a sí mismo y al resto de lo que es capaz de hacer, de afrontar dificultades y de superarlas. Las situaciones de aprendizaje pretenden ser retos abordables por parte de los estudiantes, que partan de sus conocimientos iniciales, les inciten a trabajar, esforzarse y a motivarse ante el aprendizaje. Debido a las características de los alumnos de estas edades, también se ha procurado que todo lo propuesto tenga un fondo lúdico, por esta razón el juego es uno de los aspectos esenciales y base de la unidad (Rebollo, 2002).

## **5.6. Recursos**

Debido a la trascendencia que se le otorga en esta UD a la lengua, además del maestro de EF, será de relevancia la posible participación del docente de lengua extranjera en la misma. Mediante la coordinación y colaboración de estos dos profesionales, podrán integrarse los contenidos y objetivos establecidos en esta unidad con aquello que se esté desarrollando en el área de Inglés, de forma que los alumnos puedan tener una doble

perspectiva de estos que facilite su aprendizaje y que lo haga más significativo (Guasch, 2004; Ruiz-Pérez, 2008). Como consecuencia de la cooperación y colaboración que debe darse entre ambos maestros, puede observarse que en la explicación de la UD también se establecen objetivos y contenidos lingüísticos, que serán evaluados tanto por parte del docente de EF como por parte del especialista en lengua inglesa, pudiendo tener así una doble perspectiva del desarrollo y aprendizaje de cada uno de los alumnos.

Por lo que respecta a los recursos materiales, conviene tener en cuenta que estos van a ser esenciales para un óptimo desarrollo de las sesiones. En la mayoría de casos va a ser el propio docente de EF el que va a tener que construir dichos recursos, puesto que el lugar de realización de la UD va a condicionar en gran manera los diferentes planos y mapas con que se va a trabajar, por ejemplo. A estos materiales específicos se le sumarán los materiales convencionales del área que puedan resultar necesarios y otros que también deberá producir el profesor, aunque estos no estarán condicionados por el lugar de desarrollo de la UD. Dichos materiales son las balizas, las pegatinas o las hojas de preguntas, entre otros.

Por último, también serán necesarios los recursos digitales. Durante la primera sesión un ordenador con proyector para poder mostrar la presentación de la unidad, de forma que estos recursos ofrezcan una ayuda visual al alumnado que facilite la comprensión de las explicaciones llevadas a cabo. Asimismo, como tarea individual de los estudiantes a realizar en casa, internet será básico para que todos tengan acceso al blog de la unidad para poder ir realizando las diferentes tareas demandadas. En caso de que a algún alumno le fuera imposible tener acceso a internet, se le proporcionará la oportunidad de hacerlo desde el propio colegio.

Se consideran de cierta relevancia los recursos TIC dentro de esta UD, puesto que gracias a las actividades del blog los alumnos podrán recordar tanto los contenidos trabajados en las sesiones de clase, como hacer uso de la lengua extranjera. Y en este sentido, la lengua se está utilizando en un contexto real, puesto que mucha de la información que se encuentra en internet está en inglés. Además de ser recursos reales, las nuevas tecnologías son algo actual y que motiva al alumnado (Vallejo y Montes, 2010) y, por lo tanto, su utilización queda justificada.

## 5.7. Evaluación

La evaluación es un apartado esencial en cualquier propuesta, aunque al mismo tiempo también es ciertamente intrincado. En un proceso de enseñanza-aprendizaje basado en AICLE hay que plantear la opción de evaluar o no los aspectos lingüísticos trabajados durante el mismo, aunque es cierto que esto se verá ligado con lo estipulado por los objetivos didácticos planteados. Pero además, mediante la evaluación inicial, formativa y final, así como la evaluación del proceso y del profesorado; no solo se podrá comprobar si se están alcanzando o no dichos objetivos, sino que también se posibilita el hecho de poder percatarse de si las actividades y tareas son adecuadas y están adaptadas al alumnado, si la metodología elegida es apropiada, etc. En definitiva, la evaluación da la oportunidad de reconocer si el proceso educativo seguido hasta el momento está dando sus frutos o no.

A la hora de plantear la evaluación de una UD hay que tener en cuenta que esta debe estar vinculada a las competencias y los criterios de evaluación determinados por la legislación educativa. Para ello, primero resulta necesario vincular las competencias mencionadas previamente con los criterios de evaluación que aparecen en el Decreto 108/2014 y que están relacionados con la propuesta (Tabla 6). De esta forma, además, las siete competencias clave quedan justificadas dentro del marco de la UD planteada.

Tabla 6:  
*Relación Criterios de Evaluación y Competencias*

Curso: 5º primaria		
Bloque	Criterios de Evaluación	Competencias asociadas
1	BL1.1. Utilizar el cuerpo para cambiar de posición, sentido y dirección en la realización de una actividad individual de orientación, ajustándolo a los parámetros espacio-temporales establecidos.	·Competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología ·Competencia de aprender a aprender ·Sentido de iniciativa y espíritu emprendedor
1	BL 1.3. Aceptar la propia realidad corporal y la de los otros, estableciendo unas relaciones interpersonales respetuosas y empáticas, con una actitud reflexiva.	·Competencias sociales y cívicas ·Sentido de iniciativa y espíritu emprendedor
2	BL 2.2. Realizar actividades físicas y juegos como senderismo, orientación, circuitos, etc. en el medio natural o entornos no habituales, aplicando las técnicas adecuadas y realizar acciones concretas para su preservación.	·Competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología ·Competencias sociales y cívicas
2	BL2.3. Interpretar las demandas de las tareas de aprendizaje, mantener la concentración y el esfuerzo mientras las realita, adaptándose a los cambios sin desanimarse ante las dificultades, intentando resolver las dudas por sus propios medios haciéndose preguntas y	·Competencia de aprender a aprender ·Sentido de iniciativa y espíritu emprendedor

	buscando ayuda si la necesita.	
3	BL3.2. Buscar y seleccionar, con supervisión y reconocimiento de que puede no ser fiable, información en diferentes medios sobre temas de interés del área para compartirla, planificar y desarrollar tareas utilizando los diferentes recursos de forma crítica y responsable.	·Competencia de comunicación lingüística. ·Competencia de aprender a aprender ·Competencia digital.
3	BL3.4. Interpretar y utilizar el vocabulario del área del nivel educativo para intercambiar informaciones con sus compañeros o con los adultos, para explicar el proceso seguido al realizar las tareas de aprendizaje, evaluar el resultado de sus aprendizajes y de los de sus compañeros y presentar su trabajo en público.	·Competencia de comunicación lingüística. ·Competencia de aprender a aprender
4	BL 4.3. Realizar actividad física, siguiendo las normas de prevención como la hidratación adecuada y de recuperación como la realización de estiramientos, respetando las medidas de seguridad en el uso de materiales y espacios en la clase de EF.	·Competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología ·Sentido de iniciativa y espíritu emprendedor
5	BL 5.3. Demostrar un comportamiento personal y social responsable actuando de manera eficaz en equipos de trabajo y utilizando el diálogo igualitario para resolver conflictos y discrepancias. Aceptar normas y reglas, reconocer su rol, esforzarse para conseguir metas comunes, hacer aportaciones y respetar las de los otros.	·Competencias sociales y cívicas ·Competencia de aprender a aprender ·Sentido de iniciativa y espíritu emprendedor

A partir de las competencias y criterios que aparecen en la Tabla 6, y en función de los objetivos didácticos establecidos para la UD en cuestión, se han formulado unos criterios de evaluación específicos de la unidad y se han confeccionado diversos instrumentos con los que poder evaluar su grado de consecución.

Los criterios de evaluación de la presente UD son los siguientes:

- 1-Es capaz de seguir una trayectoria marcada en un mapa identificando los puntos que en este se determinan.
- 2-Es capaz de trazar en un mapa la trayectoria seguida por un compañero.
- 3-Es capaz de encontrar los puntos marcados en un mapa, haciendo un uso económico del tiempo de que dispone, eligiendo para ello el itinerario más idóneo a seguir.
- 4-Participa en los juegos con actitudes de colaboración, reconociendo y valorando positivamente las modalidades cooperativas.
- 5-Respeto las normas de las situaciones de aprendizaje, valorando su necesidad para asegurar el juego limpio y la seguridad personal.

6-Se expresa e interactúa tratando de utilizar el inglés y sirviéndose del vocabulario y las estructuras lingüísticas trabajadas.

Solo uno de los seis criterios de evaluación de esta UD hace referencia explícita a la lengua. Esto es así porque la evaluación sobre los aspectos lingüísticos propiamente dicha se hará de desde el área de inglés. En dicha asignatura se evaluarán específicamente el vocabulario trabajado, la comprensión de instrucciones similares a las trabajadas, la producción de instrucciones de este tipo y las preposiciones de lugar. De esta forma, la UD de orientación centra la mayoría de sus criterios de evaluación en los aspectos más vinculados a la materia de EF. Sin embargo, en diferentes momentos de la UD el docente de EF debe valorar el apartado lingüístico mediante varios de los instrumentos de evaluación que se detallan más adelante.

Dado que esta propuesta se basa en la metodología AICLE y todo el proceso se desarrolla mediante una lengua que no es la habitual de los alumnos, no sería justo hacer una evaluación al uso sin tener en cuenta el mérito de utilizar otro idioma por parte de los estudiantes. De esta forma, se plantea la evaluación habitual del área de EF pero además, a esta se le puede sumar un punto extra gracias al apartado vinculado a la lengua mediante la rúbrica de evaluación de la utilización de la lengua (instrumento de evaluación 8 que se encuentra en el Anexo 2, pag. 125). Por lo tanto, el valor y voluntad por utilizar el inglés puede repercutir favorablemente en la evaluación final, en la que los aprendices optan a una nota sobre once. Los criterios de evaluación detallados anteriormente se ven relacionados con los establecidos por la LOMCE tal y como muestra la Tabla 7. Además, también se hacen explícitos en esta los instrumentos de evaluación mediante los cuales se comprueba la consecución de cada uno de estos criterios.

Tabla 7:  
*Relación entre Criterios de Evaluación generales, Criterios de Evaluación de la UD e instrumentos de evaluación.*

Criterio Evaluación (CE) generales	CE unidad	Instrumento de evaluación
BL1.1. Utilizar el cuerpo para cambiar de posición, sentido y dirección en la realización de una actividad individual de orientación, ajustándolo a los parámetros espacio-temporales establecidos.	1, 3	14, 15
BL 1.3. Aceptar la propia realidad corporal y la de los otros, estableciendo unas relaciones interpersonales respetuosas y empáticas, con una actitud reflexiva.	2, 4	12, 15
BL 2.2. Realizar actividades físicas y juegos como senderismo, orientación, circuitos, etc. en el medio natural o entornos no	3	14, 15

habituales, aplicando las técnicas adecuadas y realizar acciones concretas para su preservación.		
BL2.3. Interpretar las demandas de las tareas de aprendizaje, mantener la concentración y el esfuerzo mientras las realiza, adaptándose a los cambios sin desanimarse ante las dificultades, intentando resolver las dudas por sus propios medios haciéndose preguntas y buscando ayuda si la necesita.	1, 2, 3	14, 15
BL3.4. Interpretar y utilizar el vocabulario del área del nivel educativo para intercambiar informaciones con sus compañeros o con los adultos, para explicar el proceso seguido al realizar las tareas de aprendizaje, evaluar el resultado de sus aprendizajes y de los de sus compañeros y presentar su trabajo en público.	3	12, 15
BL 4.3. Realizar actividad física, siguiendo las normas de prevención como la hidratación adecuada y de recuperación como la realización de estiramientos, respetando las medidas de seguridad en el uso de materiales y espacios en la clase de EF.	5	12, 15
BL 5.3. Demostrar un comportamiento personal y social responsable actuando de manera eficaz en equipos de trabajo y utilizando el diálogo igualitario para resolver conflictos y discrepancias. Aceptar normas y reglas, reconocer su rol, esforzarse para conseguir metas comunes, hacer aportaciones y respetar las de los otros.	4, 5	12, 15

Para observar el vínculo de los Criterios de Evaluación de la unidad con las competencias básicas ver la Tabla 6 y relacionar el Criterio de Evaluación general con estos.

La evaluación tiene, por tanto, un carácter formativo y orientador de la actividad educativa puesto que proporciona una información constante durante todo el proceso educativo. De esta forma, permite mejorar tanto los procedimientos llevados a cabo en el proceso, como los resultados de la intervención educativa. Con tal fin se han elaborado una serie de instrumentos que se utilizarán en diferentes momentos de la UD, ya que cabe recordar que la evaluación es un proceso continuo. Lo ideal sería poder utilizar todos los instrumentos sugeridos, puesto que esto facilitaría una evaluación completa de todo el proceso; sin embargo, hay que ser conscientes de que no siempre esto va a ser posible debido a factores relacionados con el tiempo o la experiencia docente, por ejemplo. En este tipo de casos, alguno o algunos de los instrumentos de evaluación podrían ser prescindibles. Los instrumentos de evaluación descritos a continuación se encuentran en el Anexo 2 y son:

- Instrumento 1 (II, pag. 116) → la prueba de evaluación inicial que se llevará a cabo en la primera sesión para identificar los conocimientos previos de los estudiantes.

-Instrumento 2 (I2, pag. 119) → la hoja de seguimiento diario que irá rellenando el docente durante las sesiones haciendo alguna observación o apreciación más concreta si fuese necesario en su diario.

-Instrumento 3 (I3, pag. 120) → tabla explicativa sobre la evaluación final para que sirva de guía al profesor.

-Instrumento 4 (I4, pag. 121) → tabla que el docente rellenará en la sexta sesión a partir de la actividad final.

-Instrumento 5 (I5, pag. 122) → auto-evaluación del alumno que rellenará una vez finalizada la UD. En ella reflexionará sobre sus aprendizajes y actitudes durante la misma.

-Instrumento 6 (I6, pag. 123) → ficha de evaluación que cada alumno completará al finalizar cada uno de los trimestres. Mediante esta se evaluarán aspectos generales de la asignatura y además cuatro ítems en concreto serán específicos de cada una de las UD llevadas a cabo (en este caso solo se añade lo relativo a la UD de orientación). A partir de esta ficha, los alumnos podrán evaluar la UD, el proceso seguido y al profesor.

-Instrumento 7 (I7, pag. 124) → esta ficha de evaluación será rellenada por el profesor una vez finalizada la UD. Mediante ella estará evaluando tanto el proceso como su propia labor docente. Es preciso remarcar que, en el caso de esta UD, el maestro debe rellenar esta ficha teniendo en cuenta tanto los aspectos referentes al área de EF como a los relacionados con el apartado lingüístico.

-Instrumento 8 (I8, pag. 125) → rúbrica mediante la que el docente valora el apartado vinculado a la lengua. Teniendo claro que debido a factores como el tiempo resulta imposible llevar a cabo una valoración exhaustiva vinculada al aspecto lingüístico en una misma actividad y para todos los estudiantes, esta rúbrica será rellenada en diferentes actividades con la intención de que al final del proceso cada alumno haya sido valorado al menos en una ocasión. Dado que el uso de la lengua es eminentemente oral, en esta se valoran únicamente expresión y comprensión, aunque otros aspectos pueden detallarse en las observaciones.

En la Tabla 8 se muestra una síntesis que pretende facilitar la comprensión de la evaluación de esta UD. Así pueden observarse los diferentes momentos de la evaluación y qué y cómo se evalúa en cada uno de ellos.

Tabla 8:  
*Relación de las evaluaciones que se llevan a cabo*

Evaluación inicial	Prueba inicial (I1)			
	Mapa de la clase (S1) <sup>a</sup>	Es requisito entregarlo antes del final de la UD.		
Evaluación formativa	Seguimiento sistemático de las actividades por parte del profesor.			
	Diario del maestro			
	Hoja de seguimiento diario (I2)			
	Actividades sesión 3	“Sopa de letras”	Puntuación total (pueden seguir sumando en el blog hasta la siguiente sesión)	
		“Juego pistas”	Puntuación total de la actividad	
Evaluación final	Sesión 5: Seguimos trayectorias	Nota por parejas observando los mapas entregados. Deben hacerlo los dos correctamente.		
	Sesión 6: Actividad final	Nota de grupo mediante la hoja de valoración (I4)		
	Blog	Se valora: participación y corrección de la misma.		
	Actitud	Hoja de evaluación	Auto-evaluación alumno (I5)	
Evaluación profesor (I3)				
Evaluación proceso	Por parte del alumno	Rellenar I6 al finalizar el trimestre		
	Por parte del docente	Rellenar I7 al finalizar la UD		
Evaluación profesorado	Por parte del alumno	Rellenar I6 al finalizar el trimestre		
	Por parte del docente	Rellenar I7 al finalizar la UD		
Evaluación lingüística	Por parte del docente	Rellenar I8 a lo largo de diferentes actividades		

<sup>a</sup> S1= sesión nº 1. Hace referencia a la sesión en la cual se desarrolla la actividad en cuestión.

## 5.8. Atención a la diversidad

Dado que cada persona es distinta del resto, resulta conveniente tener en cuenta que estas características diferenciales de los alumnos pueden propiciar la modificación de alguna de las actividades, tareas o juegos planteados. Cada grupo de alumnos es único, pero es tarea del docente adaptarse a su realidad para permitir que todos los estudiantes puedan participar de la práctica y del aprendizaje.

Reconociendo la diversidad de niveles presentes en un mismo grupo, y teniendo en cuenta que, siguiendo la teoría de las inteligencias múltiples de Gardner (1983), cada alumno puede tener un tipo de inteligencia diferente; se han propuesto el mayor número posible de actividades de forma grupal. Así, se procurará siempre que haya una heterogeneidad dentro del grupo para que los equipos sean los más homogéneos entre sí. De esta manera, alumnos con capacidades diversas podrán colaborar juntos, todos se sentirán incluidos en los juegos y los unos podrán aprender de los otros.

Atendiendo a la teoría de las inteligencias múltiples de Gardner previamente mencionada, esta UD propone escenarios diversos con la finalidad de que todos los tipos de inteligencias tengan su protagonismo. De esta forma, tienen lugar momentos en los que cada una de las ocho inteligencias es necesaria. Así, hay lugar para actividades que requieren de lógica matemática, otras en las que resulte más relevante la inteligencia interpersonal o la intrapersonal; y de esta manera hasta pasar por cada uno de los ocho tipos.

## **5.9. Tareas y actividades**

### *\*Tareas*

- Participar en el blog. Contestar a preguntas sobre lo hecho en clase y de investigación sobre la orientación.
- Creación de un mapa de la clase.

### *\*Actividades*

La explicación y secuenciación de las diferentes actividades de cada una de las seis sesiones que conforman la UD se encuentra en el Anexo 1 (pag. 110). Además, diversas de las actividades que ahí aparecen se han comentado en apartados anteriores para facilitar su comprensión y exponer un ejemplo más práctico de lo explicado de manera más teórica. De esta forma, en diferentes momentos del trabajo se ha ampliado la explicación de diversas tareas o juegos con respecto a lo que aparece en el anexo citado.

Todo lo expuesto en este quinto apartado se presenta con el objetivo de concretar lo expuesto en los puntos previos de este trabajo. La presente propuesta de UD de orientación no pretende ser algo rígido ni inflexible, sino todo lo contrario. Mediante ella se procura generar algo más cercano a los centros educativos, de forma que toda la teoría plasmada hasta el momento tenga un final más próximo a la realidad educativa. De esta forma, la UD planteada se ofrece como una serie de ideas que pueden ser tomadas tal cual o adaptadas a cada situación particular, o como mero ejemplo de algo factible y trasladable a los colegios de que la metodología AICLE en EF es una posibilidad a tener en cuenta.

## **6. Análisis de la propuesta**

La UD planteada en el apartado anterior persigue adaptarse a la realidad social actual mediante el uso de la metodología AICLE en el área de EF. Del mismo modo, esta propuesta pretende dirigirse hacia una EF de calidad que se vea integrada con otras áreas del currículo, de forma que ni la lengua extranjera ni la EF sean percibidas como compartimentos estancos, sino como partes integrantes de un mismo todo; puesto que de esta forma es como se propicia un óptimo desarrollo por parte de los estudiantes.

Para poder llevar a cabo una reflexión sobre todo lo planteado en los apartados precedentes, la UD propuesta ha sido aplicada en el colegio Marqués de Benicarló, de forma que en el presente apartado se explica cómo se ha desarrollado, se valora su puesta en práctica y posteriormente se proponen diversas posibilidades de mejora. La puesta en práctica de esta UD sirve para incrementar la calidad de la misma y aprender de lo realizado en busca de la mejora continua. En este sentido, tal y como menciona Elliot (2007), “la intención de producir conocimiento no puede ser separada de la intención de mejorar la práctica” (p. 204); y por lo tanto, si se pretende aprender de la experiencia y perfeccionar la propuesta, implementarla y analizarla críticamente resulta básico.

Las diversas sesiones expuestas en el apartado precedente han sido llevadas a cabo basadas en la metodología AICLE, tal y como se ha especificado hasta el momento. En el siguiente análisis se reflexiona tanto en lo referente a la dimensión del aprendizaje del inglés como de la EF, puesto que ambas áreas son fundamentales en la propuesta diseñada. Con respecto a ambas se valoran aspectos relacionados, por ejemplo, con los contenidos o la motivación haciendo referencia a los aspectos comentados a lo largo del presente trabajo, además de otras circunstancias o factores que resultan relevantes para analizar la puesta en práctica del proceso de enseñanza-aprendizaje planteado.

### **6.1. Participantes, contexto y método**

La UD propuesta en el quinto apartado de este trabajo ha sido llevada a la práctica en el colegio Marqués de Benicarló. Dicho centro se localiza en la población de Benicarló, al norte de la provincia de Castellón, y en él nunca antes se habían llevado a cabo acciones educativas mediante la metodología AICLE o cualquier otra forma de aprendizaje de una lengua a través de contenido. Lo que sí puede mencionarse es que el Marqués de

Benicarló es un colegio que está aplicando el plan de implantación de los programas plurilingües y en el curso 2014/2015 los tres niveles de infantil ya desarrollan dos sesiones semanales en las que se utiliza el inglés como lengua vehicular.

La UD de orientación se llevó a cabo durante las dos últimas semanas de clase antes de las vacaciones de Navidad, dejando la última sesión para después de las fiestas. La propuesta se dirigía al quinto curso de educación primaria, de forma que han sido tres los grupos que han llevado a la práctica la UD de orientación, formando un total de 72 alumnos de entre 10 y 11 años que han podido participar de una propuesta AICLE en el área de EF. Si bien es cierto que ninguna práctica de este estilo había sido llevada a cabo con anterioridad en el colegio Marqués de Benicarló, conviene señalar que son diversos los docentes que se están preparando para ello. En concreto, uno de ellos es el maestro de EF, que ha estado formándose en inglés durante los últimos años.

Por lo que respecta al método de obtención de datos referentes a la UD, conviene mencionar que han sido diferentes elementos los que han permitido extraer información sobre el proceso. Por un lado, se han observado y analizado críticamente las diferentes sesiones desarrolladas. Además, una vez finalizada la UD los alumnos han cumplimentado un cuestionario y el docente y diversos de los discentes han sido entrevistados para poder conocer sus impresiones con respecto a la propuesta. Asimismo, tanto el diario del profesor como los diferentes instrumentos de evaluación utilizados en la UD (Anexo 2, pag. 116) han facilitado información que ha permitido comprender mejor el desarrollo general del proceso. Una vez recogidos los datos, se ha realizado un análisis DAFO con la finalidad de llevar a cabo una reflexión más estructurada, puesto que este “ayuda a exponer y comprender mejor las circunstancias que rodean unos hechos” (Gil-Zafra, 2001, p. 128), en este caso todo el procedimiento seguido.

## **6.2. Objetivos de la propuesta**

El hecho de analizar la práctica de la propuesta no pretende ser en ningún momento una forma de generalizar resultados. Si bien la UD se ha planteado como una forma de acercar a la realidad el contenido teórico tratado durante los primeros apartados de este trabajo, el análisis sobre su puesta en práctica no es más que una reflexión sobre lo llevado a cabo en un centro en concreto, en un momento en particular y por unos

estudiantes específicos. No conviene olvidar que cada práctica educativa debe adaptarse al escenario y los aprendices en que vaya a realizarse, por lo tanto, hay que ser muy conscientes de que es arriesgado extrapolar resultados con una muestra tan pequeña como la que concierne a esta puesta en práctica.

Por este motivo, con la implementación de la UD de orientación tan solo se pretende experimentar con una metodología en auge como es AICLE, para tratar de colaborar en el campo de la enseñanza-aprendizaje de la lengua extranjera mediante el área de EF en un contexto determinado. Asimismo, es necesario ser conscientes de lo limitado de esta propuesta, ya no solo por el número de alumnado implicado, sino porque con una única UD de seis sesiones no se puede pretender conseguir unos resultados a nivel lingüístico evidentes y tangibles. De esta forma, los objetivos perseguidos a la hora de aplicar la UD de orientación diseñada mediante AICLE en el colegio Marqués de Benicarló son los siguientes:

- Reflexionar sobre la puesta en práctica de una UD en EF mediante AICLE.
- Verificar el cumplimiento de lo argumentado en el trabajo.
- Proponer mejoras de la misma que puedan ser útiles en otras situaciones similares.
- Analizar actitudes hacia el aprendizaje de la EF y del inglés.

### **6.3. Resultados de la evaluación de la propuesta**

Una vez expuestos los objetivos perseguidos con la implementación de la UD de orientación, se puede proceder a hacer algunas apreciaciones y comentarios generales sobre la misma. En primer lugar se comentan los resultados más reseñables extraídos mediante los diferentes instrumentos empleados. En este sentido, de los cuestionarios que respondieron los alumnos se extrae que a más del 80% de los alumnos o no les importaría realizar otra UD en inglés o que directamente sí les gustaría llevarla a cabo. Asimismo, al ser preguntados por si les costaba más aprender en inglés que en valenciano, casi dos tercios del alumnado contestaron que o les costaba parecido o no les costaba más. En cuanto a la auto-evaluación propia de la UD, mediante esta, los discentes expusieron que la inmensa mayoría habían intentado usar el inglés durante las sesiones, y todos habían intentado utilizar las estructuras y el vocabulario lingüístico que el maestro les había facilitado.

Por otro lado, conviene reseñar el hecho de que, tal y como se ha expuesto en diferentes momentos del trabajo, los procesos de enseñanza-aprendizaje deben adaptarse al escenario particular en que se lleven a cabo. Por este motivo, la UD propuesta ha sufrido alguna pequeña modificación a la hora de ser llevada a la práctica, por cuestiones de tiempo o meteorológicas, por ejemplo.

También es de recibo mencionar que los objetivos planteados en la UD, tanto a nivel lingüístico como específicos de EF se han alcanzado. Conviene precisar que los objetivos lingüísticos se plantearon reconociendo la limitación de la propuesta, por lo que se propusieron sin pretensiones y tratando evitar que fueran desmesurados. En seis sesiones desarrolladas mediante una metodología a la que los estudiantes no están habituados no se puede pretender lograr una mejora lingüística manifiesta, pero sí que los estudiantes sean capaces de comprender explicaciones orales y textos, por ejemplo, tal y como planteaba el primer objetivo didáctico referente a la lengua; o perder el miedo a enfrentarse a situaciones en las que no se use su lengua habitual, y esto se ha conseguido.

Por lo que respecta al objetivo de expresarse e interactuar, aunque si se ha percibido su progresión, en comparación con los otros, este ha sido el que menos se ha desarrollado. No obstante, dependiendo del grupo y de la situación, ha habido momentos en que este también se ha alcanzado notablemente. De hecho, mediante las autoevaluaciones de los estudiantes se extrae que el 74,46% de ellos ha intentado utilizar “a veces” el inglés y el 17,02% lo ha intentado utilizar constantemente. Además, cuando se les ha preguntado si han procurado utilizar el vocabulario y las estructuras facilitadas por el docente, el “sí” aumenta hasta un 46,80% y el resto señala que “a veces”. De esta forma, puede observarse que los aprendices consideran que han utilizado el inglés, en especial cuando se trataba de utilizar las herramientas lingüísticas que les habían sido proporcionadas. Esta cuestión, por lo tanto, se muestra en consonancia plena con lo expuesto en el presente trabajo, donde se ha hecho hincapié en la relevancia del andamiaje brindado por el docente. Asimismo, se ha observado que las actividades que más han favorecido el uso del inglés por parte de los estudiantes han sido aquellas más dirigidas y en las que las demandas lingüísticas y cognitivas eran de menor nivel.

En cuanto al objetivo referente a la actitud receptiva y de auto-confianza, según lo expuesto por el maestro durante la entrevista, se ha ido progresando con el paso de las

sesiones. Si bien la primera sesión, por realizarse con la ayuda de la presentación con power point que proponía casi todas las cuestiones vinculadas a los LOTS, facilitó mucho que los estudiantes tuvieran una alta predisposición hacia el uso del inglés; en las siguientes costó un poco que volvieran a atreverse. No obstante, progresivamente fueron perdiendo un poco el miedo al inglés en una situación que no fuera la propia de la asignatura de lengua extranjera. Sin embargo, convendría seguir trabajando en situaciones similares para que los alumnos se habituaran y pudieran sacar un mayor provecho y optimizar su aprendizaje.

Con la finalidad de llevar a cabo una reflexión más estructurada de la propuesta llevada a cabo, a continuación se realiza un análisis siguiendo el método DAFO. Este proceso evaluador pretende dar a conocer mediante un diagnóstico prospectivo y ordenado de las informaciones relevantes, los aspectos débiles y fuertes de la propuesta; de forma que, posteriormente, se pueda realizar una proyección de acciones, que en este caso se plantean como propuestas de mejora, para posibles situaciones similares que vayan a desarrollarse. Es decir, a partir de la información extraída y clasificada en cuatro apartados diferentes, se reflexiona sobre lo acontecido para poder proponer posibilidades de mejorarlo.

El primer apartado sometido a análisis es el de las debilidades presentes en la puesta en práctica de la UD. En la propuesta se exponía que las áreas de inglés y EF debían desarrollar una programación integrada, de forma que lo realizado con respecto al inglés en una y otra fuera complementario y facilitara el progreso de los aprendices (Guasch, 2004; Ruiz-Pérez, 2008). Sin embargo, esta complementación no ha podido efectuarse, en este caso en concreto por ya tener cerrada la programación anual del área de lengua extranjera cuando se propuso y explicó el planteamiento de la propuesta. Otra debilidad hace referencia a la inhibición por parte del alumnado a la hora de utilizar la lengua extranjera en algunos momentos, especialmente en las sesiones dos y tres, según expuso el docente en la entrevista. Aunque conviene mencionar que progresivamente se volvió a incrementar su atrevimiento por utilizar el inglés hasta alcanzar de nuevo el nivel de participación de la primera sesión, en la que la situación y la novedad parece que les motivó particularmente.

Otro aspecto señalado por el maestro en su diario es que el uso del inglés ralentizaba en algunos momentos las sesiones, hecho por el que alguna de ellas se dividió en dos

diferentes. Sin embargo, el docente no le dio especial relevancia, e incluso determinó que si optó por dividirla fue porque el ambiente conseguido fue bueno y quería continuar igual en la sesión posterior, siguiendo el hilo de la que había quedado sin finalizar. Por último, puede mencionarse que la participación en el blog fue menor de la esperada. Aunque es cierto que en la primera entrada, por ejemplo, contestaron más de 30 estudiantes; gradualmente la participación fue disminuyendo.

A continuación se comentan las amenazas que han afectado al desarrollo de la propuesta. La primera de ellas está relacionada con esa imposibilidad de integrar las áreas de lengua extranjera y EF, por lo que no se ha favorecido tanto como hubiera sido idóneo la reflexión sobre la lengua; uno de los aspectos, tal y como se ha expuesto en este texto, que posibilita un óptimo progreso en el aprendizaje lingüístico. Otra amenaza se ha encontrado en la climatología, aunque esta ya es habitual en la EF. En este caso, alguna de las sesiones ha tenido que desarrollarse dentro del aula a causa de la lluvia. Por otro lado, durante la entrevista, el docente admitió que quizás en algún momento pecó de realizar cuestiones demasiado simples (LOTS), y que le hubiera gustado poder realizar demandas más complicadas. Sin embargo, la situación con sus alumnos parecía demandar más este tipo de cuestiones para tratar de propiciar una mayor participación. No obstante, considera que en determinados momentos hubiera sido mejor proponer otro tipo de preguntas por su parte, en las que tuvieran que esforzarse más.

Otra amenaza es la falta de costumbre de los estudiantes a desarrollar las sesiones en inglés. A menudo, su primera reacción es decantarse por lo habitual y tratar de evitar lo novedoso, aunque luego una vez lo han llevado a cabo cambian de opinión. De hecho, al finalizar la propuesta el 83,32% de los aprendices señalaron en el cuestionario que rellenaron que o no les importaría desarrollar otra UD en inglés o directamente que sí les gustaría. En este sentido, en el apartado de observaciones de este mismo cuestionario, la mayoría de comentarios fueron muy positivos señalando su aprecio por la experiencia llevada a cabo concretado en frases como “me ha gustado mucho todo lo que hemos hecho” o “me gusta aprender en inglés”.

A continuación se exponen las fortalezas de la propuesta desarrollada y en este aspecto pueden señalarse los contenidos y los objetivos establecidos. Según expuso el docente en su entrevista, los objetivos se han alcanzado, y los contenidos han sido adecuados. Además, indicó que aunque se hubiera desarrollado en valenciano, los objetivos y

contenidos de EF no hubieran sido diferentes. En esta misma línea respondieron también los alumnos tanto en sus auto-evaluaciones como en las entrevistas, en las que afirmaban haber aprendido tanto aspectos referentes a la orientación como aspectos lingüísticos, entre lo que destacaban el vocabulario relacionado con la UD. Otra fortaleza a la que el docente le dio mucha importancia tanto en el diario como en la entrevista reside en el hecho de que, por desarrollarse la comunicación en inglés, los estudiantes estaban mucho más atentos de lo habitual y presentaban una actitud muy positiva por tratar de comprender los diferentes mensajes.

Como aspecto positivo y haciendo referencia especial a lo expuesto en el presente trabajo, conviene mencionar que las 4Cs de AICLE han hecho aparición y han tenido relevancia en las diferentes sesiones. De esta forma, tanto los contenidos como la cultura han otorgado una dimensión global a la lengua inglesa. Además, en su diario, el docente calificaba el power point utilizado en la primera sesión como un instrumento que había facilitado ampliamente el desarrollo de la misma y en especial la comunicación, favoreciendo en gran medida la participación del alumnado. De hecho comentaba que gracias a la “maravillosa ayuda del powerpoint” los alumnos comprendieron mejor y estuvieron más atentos, facilitando una explicación más sencilla y fomentando las situaciones de *brainstorm* gracias a las ayudas visuales que ofrecía. Asimismo, para el propio docente fue un gran apoyo a la hora de explicar y hacerse entender, e incluso comentó que se ha dado cuenta del gran potencial de esta herramienta y que va a tratar de introducirla en sus sesiones.

También dentro de los puntos fuertes del desarrollo de la UD se encuentran la motivación y el disfrute de los estudiantes, tal y como señala el docente en su diario. En cuanto al uso del inglés durante el proceso, aunque algunos expresaron que “me gusta más la EF en valenciano que en inglés”, también hubo otros que afirmaron “me encanta la EF en inglés (...) me gustaría repetirlo”. Además, se observó que pese a que en algunas ocasiones les era un poco más complicado comprender los mensajes, gracias a la situación y el contexto, al ser un escenario comunicativo real, prácticamente siempre acababan entendiendo el significado. Conviene recordar que este era uno de los aspectos característicos de la EF al que se aludió anteriormente como uno de sus puntos positivos para desarrollar el AICLE. De hecho, a partir del cuestionario que rellenaron los alumnos se extrae que el 65,14% de ellos considera que o no les cuesta más aprender en inglés o les cuesta parecido. Si bien lo esperado era que señalaran que aprender en

valenciano les resultaba más sencillo, el escenario generado propició que la menor competencia lingüística en lengua extranjera no fuera tan relevante.

Por último, siguiendo la estructura del análisis DAFO, se comentan las oportunidades que ofrece el desarrollo de la UD puesta en práctica. La primera de las oportunidades hace referencia a lo ya comentado previamente, y es que parece que la predisposición de los discentes a aprender vinculando inglés y EF es bastante elevada. Además, la EF, que para el 65,15% de los estudiantes es una de sus dos asignaturas favoritas, genera una motivación extra que puede transferirse al inglés, que solo ha sido elegida por el 9,09%. Este hecho ha quedado patente en las entrevistas, donde algunos han afirmado que les ha gustado “aprender palabras nuevas en inglés” en EF, probablemente porque las han estado utilizando en un contexto y unas situaciones comunicativas reales.

Otra oportunidad vinculada al desarrollo de la UD recae en la cantidad de horas de exposición a la lengua inglesa por parte de los estudiantes, puesto que aunque tan solo hayan sido seis sesiones, todo puede sumar para favorecer su progreso lingüístico. Asimismo, tal y como se ha explicado al comienzo de este sub-apartado, sin contar la primera sesión que se desarrolló con la ayuda del power point, en el resto gradualmente los estudiantes se fueron atreviendo cada vez más a utilizar el inglés, especialmente utilizando el vocabulario y las estructuras que se les había proporcionado. Conviene precisar que la presentación en power-point proponía demandas de bajo nivel cognitivo y lingüístico, por lo que esto sumado a la gran ayuda visual que suponía esta herramienta fue lo que propició esa gran predisposición hacia el uso de la lengua extranjera.

En este sentido conviene comentar que mediante la puesta en práctica de las diferentes actividades han podido comprobarse las diferencias que habían sido planteadas en este trabajo según el estilo de enseñanza implementado. Se ha podido observar que en las actividades de carácter más tradicional o directivo, las situaciones de interacción que más se fomentaban eran las que se producían entre maestro y alumno; mientras que en otras más emancipadoras como la última actividad de la UD, apenas hubo intercambio lingüístico con el docente y, en cambio, la interacción entre los miembros de cada grupo fue constante.

Además, puede señalarse que el contenido de la orientación y los estilos de enseñanza y las actividades en grupo propuestas favorecieron la colaboración y la cooperación, tal y como dictaba uno de los objetivos didácticos de EF; de forma que se facilitó el hecho de que se produjera un aprendizaje de todos (Vygotsky, 1989), tanto en el ámbito de la EF como en el lingüístico. Según expuso el docente en la entrevista, las actividades desarrolladas planteaban situaciones en las que los estudiantes se ayudaban mutuamente. Asimismo, a partir de las auto-evaluaciones realizadas por los alumnos, el 95,74% de estos concede que ha lo largo de la UD se ha relacionado y cooperado con sus compañeros, mientras que el resto se de cantan por la opción de “a veces”.

Una última oportunidad extraída del proceso llevado a cabo concierne directamente al maestro. Como se ha comentado con anterioridad, lleva un cierto tiempo formándose en el aprendizaje del inglés; sin embargo, uno de los aspectos que ha destacado de poder llevar a cabo la UD mediante AICLE es el hecho de que ha influido muy positivamente en cuanto a la auto-percepción sobre su capacidad lingüística. Según comentó en la entrevista se ha dado cuenta de que él mismo es capaz de hacer más cosas con el inglés de lo que esperaba, y esto es algo que le ha resultado muy reconfortante. Con tal de organizar de una forma más sencilla y visual todo lo expuesto mediante el análisis DAFO que se ha realizado, en la Tabla 9 aparecen cada una de las cuatro dimensiones comentadas con una síntesis de los aspectos más relevantes de cada una de ellas.

Tabla 9:  
*Resumen del análisis DAFO de la UD puesta en práctica*

<p style="text-align: center;"><u>Debilidades</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-No ha habido la relación con el área de inglés que se planteaba.</li> <li>-Alumnos cohibidos ante el uso del inglés.</li> <li>-Sesiones un poco más lentas de lo habitual.</li> <li>-Poca participación en el blog.</li> </ul>	<p style="text-align: center;"><u>Amenazas</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Sin integración con el área de LE, menor reflexión lingüística.</li> <li>-La climatología ha jugado malas pasadas.</li> <li>-Estudiantes acostumbrados a clases en valenciano.</li> <li>-Más utilización de LOTS de lo que le hubiera gustado al docente.</li> </ul>
<p style="text-align: center;"><u>Fortalezas</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Objetivos y contenidos adecuados a la situación.</li> <li>-Alumnos más atentos de lo habitual.</li> <li>-Power point de gran utilidad para la comprensión.</li> <li>-Motivación y disfrute de los estudiantes.</li> <li>-Progreso tanto en EF como en inglés.</li> <li>-El contexto favorecía la comprensión de los mensajes.</li> <li>-Aparición de las 4Cs.</li> </ul>	<p style="text-align: center;"><u>Oportunidades</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Alta predisposición a la posible realización de otra UD de EF en inglés.</li> <li>-La motivación por la EF se transfiere al inglés.</li> <li>-Mayor tiempo de exposición al inglés y progresiva mejora en cuanto a la timidez por el uso de la lengua.</li> <li>-Las actividades en grupo han favorecido la consecución de los objetivos.</li> <li>-El docente mejora la auto-percepción sobre su capacidad lingüística.</li> </ul>

#### **6.4. Propuestas de mejora**

Una vez analizados los diferentes aspectos relacionados con el desarrollo de la UD de orientación planteada en el apartado anterior, a continuación se enumeran una serie de propuestas de mejora en base a la información extraída. Las ideas que se comentan seguidamente son tan solo posibilidades que, eso sí, pueden ser consideradas o tenidas en cuenta en situaciones similares, puesto que podría ser útil conocerlas y tenerlas presentes.

El primer aspecto susceptible de mejora es la posibilidad de vincular las áreas de lengua extranjera y EF. En la puesta en práctica esta no ha podido ejecutarse, sin embargo, en futuras programaciones convendría tener presente el hecho de integrar ambas materias, ya que facilita que los estudiantes vinculen sus conocimientos y favorece la reflexión sobre la lengua que, siguiendo lo estipulado por Vygotsky (1989), beneficia el aprendizaje lingüístico. Asimismo, realizar una programación integrada permite que los estudiantes conciban el conjunto de materias como un todo en lugar de como parcelas estancas, de forma que su aprendizaje integral también se ve potenciado, ya que un aprendizaje holístico es más natural (Halbach, 2008).

Otra cuestión a tener en cuenta para otras ocasiones es el hecho de realizar alguna modificación en las actividades de forma que se favorezca aún más la comunicación entre los estudiantes utilizando la lengua extranjera. Es cierto que la mayoría de las tareas propuestas lo han propiciado, sin embargo, cuando los alumnos debían comenzar a producir por ellos mismos y la demanda lingüística se incrementaba, ha resultado más complicado que se animaran a utilizar el inglés. Quizás, en función del bagaje en este tipo de experiencias por parte de los alumnos, que en este caso era ninguno; convendría haber limitado la demanda de HOTS. De esta forma hasta que no se alcanzara un clima de más seguridad en cuanto al uso del inglés, no convendría pasar a unas demandas lingüísticas más complicadas. A tenor de lo expuesto, una propuesta de mejora sería establecer variantes de cada una de las actividades, no solo a nivel de EF, sino también a nivel lingüístico de forma que, ante la situación y el clima del aula, el docente pudiera decantarse por un tipo de demandas u otras, tratando que el objetivo de que los aprendices se expresen se cumpliera siempre.

Siguiendo esta línea, otra opción podría ser comenzar haciendo un mayor uso de aquellos estilos de enseñanza más directivos para, progresivamente ir pasando al uso de otros de carácter más emancipador. Si bien es cierto que con los primeros se pierde un poco el cariz social, en especial en la relación entre los discentes, que favorece el aprendizaje lingüístico; la menor demanda cognitiva y lingüística que crean puede favorecer el aumento de la autoestima del alumno que, más tarde, se aventurará con menor reparo a tratar de responder estas mismas demandas pero de mayor nivel.

Como se ha comentado, el docente de EF realizó alguna modificación en las sesiones, y en concreto alguna fue dividida en dos para adaptarse al escenario particular ante el que se encontraba. Esto plantea la posibilidad de, manteniendo los mismos objetivos y contenidos, dilatar la UD en un par de sesiones más. Sin embargo, conviene tener en cuenta que esto ocurrió en esta situación en particular y que, posiblemente, en otro escenario en el que los alumnos ya estén habituados a las sesiones en inglés y su uso no implique ninguna ralentización, la temporalización propuesta puede ser válida. Una última propuesta de mejora tiene que ver con el blog, en el que convendría conseguir una mayor participación. Quizás una buena opción sería visitarlo en la sesión de informática semanal que tienen; aunque en este caso, al igual que ocurría con el área de inglés, habría que hablarlo y consensuarlo con el docente encargado de la misma.

La reflexión realizada en este apartado permite confeccionar una idea general de todo el proceso seguido, y a ello hay que sumarle la percepción y sensaciones con las que finalizaron todos los participantes, que en base a las entrevistas y los cuestionarios fueron muy positivas. Sin embargo, no hay que caer en el conformismo y, tal y como se ha expuesto, son diversos los aspectos susceptibles de mejora. Ante esta primera implementación de la UD de orientación basada en AICLE, los estudiantes y maestro participantes han respondido de manera positiva; sin embargo sería óptimo poder seguir utilizando AICLE en las sesiones de EF, de forma que todos los integrantes de la propuesta se familiarizaran más y se habituaran a esta forma de trabajar y para poder sacarle un mayor provecho. Los comienzos nunca son sencillos, y en referencia concreta al AICLE esto es algo ya señalado por Coyle, Hood y Marsh (2010); sin embargo la perseverancia y el ánimo por progresar, en este tipo de situaciones, suelen ser sinónimo de mejora.

Unas apreciaciones a un nivel más general, sin centrar el punto de mira en esta puesta en práctica en particular, podrían resumirse en la idoneidad de desarrollar la práctica AICLE en EF de manera continuada durante un periodo de tiempo considerable con el objetivo de poder sacarle un mayor provecho. Acciones aisladas apenas podrán tener relevancia, sin embargo si estas se desarrollan con sentido y durante un cierto tiempo, será más sencillo obtener beneficios patentes de lo realizado.

Por otro lado, de forma más concreta también resulta interesante mejorar la propuesta realizada proponiendo variantes u opciones diferentes de las actividades, de forma que en cada una pueda escogerse el tipo de demanda que se le pide a los alumnos. De esta forma, adaptándose a la situación, se puede optar por utilizar más LOTS, más HOTS o hacer una progresión de los primeros a los segundos. Para ello, resulta necesario tener en cuenta la utilización de los estilos de enseñanza, puesto que como se ha observado en la puesta en práctica de la UD, estos condicionan significativamente la comunicación requerida en cada actividad. Por lo tanto, llevar a cabo una planificación a conciencia de los aspectos lingüísticos resultará esencial para la optimización del uso de AICLE en EF.

## 7. Reflexión final sobre el trabajo

En función de la situación social actual en la que la globalización es un hecho y las lenguas, especialmente el inglés, son fundamentales; las autoridades educativas, a distintos niveles, han planteado objetivos diversos relacionados con el aprendizaje lingüístico. AICLE es una de las múltiples opciones metodológicas que se adaptan a este escenario a las que pueden acogerse los profesionales de la enseñanza y, de hecho, su implantación en España lleva viéndose aumentada y promovida desde hace ya varios años.

Esta metodología puede desarrollarse mediante diferentes áreas no lingüísticas del currículo. De entre todas ellas una posibilidad que conviene tener muy en cuenta es la de utilizar AICLE en la materia de EF. Como se ha visto en este trabajo, esta asignatura en concreto posee una idiosincrasia y unas características muy particulares que la hacen diferenciarse del resto. Su carácter vivencial y lúdico, la relevancia del juego como recurso didáctico, que se encuentra íntimamente ligado con la realidad y la vida fuera de la escuela de los niños y niñas; la motivación intrínseca que genera o su naturaleza interactiva, que propicia numerosas y variadas situaciones de relación social; convierten a la EF en un área idónea para potenciar el desarrollo de la lengua. A partir de un escenario de situaciones comunicativas reales, el propio contexto que genera facilita la comprensión de todo lo llevado a cabo y favorece considerablemente la práctica lingüística.

Tal y como se ha puesto de manifiesto a lo largo del texto, son diversos los autores que defienden el uso de AICLE en el área de EF, puesto que esta asignatura concuerda perfectamente con las características esenciales de dicha metodología. Conviene recordar que el AICLE se sustenta en cuatro pilares básicos conocidos como las *4Cs* que, tal y como se ha expuesto, encajan de manera natural con las particularidades de la EF. Por ejemplo, como se ha comentado, el componente cultural resulta de gran relevancia para esta materia. Asimismo, gracias a las interacciones que favorece, la EF puede proporcionar numerosas situaciones comunicativas de diversa índole en las que será clave la forma en que se presenten las actividades. Por este motivo, según se ha demostrado en el trabajo, los estilos de enseñanza propios del área cobran especial relevancia, puesto que cada uno de ellos puede generar unas necesidades comunicativas diferentes y esto es algo que debe ser tenido en cuenta por parte del docente. Además,

cada uno de los estilos de enseñanza también puede verse vinculado con diferentes niveles de demanda cognitiva y lingüística, aspecto de considerable relevancia desde la perspectiva AICLE y en lo concerniente al aprendizaje de la lengua.

Asimismo, considerando lo descrito, los argumentos presentados determinan que conviene tener presente que no todos los contenidos propuestos desde el área de EF son igual de propicios a la hora de fomentar la comunicación, por lo que la elección del contenido a tratar y la planificación de las actividades, de manera que favorezcan un uso comunicativo de la lengua, son fundamentales. Por esta razón, para ejemplificar a nivel de práctica real todo lo expuesto, se ha escogido la iniciación a un deporte como la orientación, que favorece el trabajo en grupos en los que la colaboración y la cooperación sean necesarias, y por tanto también lo sea la interacción y el intercambio comunicativo. Además, se han propuesto actividades de forma muy reflexionada de manera que se genere una necesidad de interacción entre los aprendices.

A partir de la puesta en práctica de la propuesta planteada, se ha favorecido la exposición a la lengua inglesa en situaciones diferentes a las de la clase de lengua extranjera, otorgando al inglés la función de vehículo transmisor de información en lugar de mero elemento de análisis. Además, se ha observado que, al menos en este caso, la motivación generada por el área de EF se ha visto traspasada a la lengua inglesa, cuya comprensión ha sido un reto para los alumnos generando en ellos una alta predisposición especialmente cuando debían entender mensajes orales y textos. Del mismo modo se ha comprobado que las 4Cs han estado presentes en las sesiones y ha quedado patente la relevancia de las demandas cognitivas y lingüísticas vinculadas a los estilos de enseñanza a la hora de favorecer la comunicación de los alumnos, tal y como se había planteado inicialmente.

Por otro lado, también a raíz de esta puesta en práctica de la UD, ha resultado interesante la percepción de lo realizado por parte del docente, que ha visto muy reforzado todo el esfuerzo realizado por aprender inglés en los últimos años y se ha percatado de que su capacidad comunicativa era mucho mayor de lo que creía. Esto es algo que, posiblemente, les ocurra a más docentes que no se han aventurado a desarrollar prácticas basadas en AICLE por considerar que no tienen suficiente capacidad para ello, cuando en realidad sí podrían hacerlo. A partir de lo expuesto, este

tema presenta un interés considerable para ser investigado a la vez que se promueve el aprendizaje del inglés mediante el área de EF.

La educación es un campo en continuo cambio, en el que no hay que dejar de trabajar con el objetivo ir siempre en busca del progreso. No se puede caer en el conformismo, y por ello tratar de innovar y esforzarse día a día por mejorar es esencial. Se espera, aunque solo sea para aclarar conceptos y entender mejor los beneficios y posibilidades generadas al vincular AICLE y EF, que este trabajo haya sumado su granito de arena en ese objetivo general de formar ciudadanos críticos, competentes y preparados para integrar la sociedad del mañana. Por último, simplemente queda añadir en este último apartado que todo lo aprendido en el máster CIEL ha sido de suma relevancia y ha influido en gran manera en el desarrollo de todo lo expuesto a lo largo de este trabajo, un aprendizaje que sin duda también será de gran relevancia y muy a tener en cuenta en mi futuro profesional.

## 8. Referencias bibliográficas

- Ahmed, N., Anwar, M.A., Wajahat, U., Edriss, A. y Abdurahen, M. (2014). Bloom's taxonomy based proportionate curriculum development model. *Journal of Education and Practice*, 5(26), 12-17.
- Alcón, E. (2011). La universidad multilingüe. *Revista de Docencia Universitaria*, 9(3), 119-127.
- Alías, D. (2011). El valor didáctico del juego y del movimiento en la enseñanza del inglés en el primer ciclo de Educación Primaria. *Campo abierto*, 30(2), 23-41.
- Amer, A. (2006). Reflexions on Bloom's revised taxonomy. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 4(1), 213-230.
- Anderson, L.W., Krathwohl, D.L., Airasian, P.W., Cruikshank, K.A., Mayer, R.E., Pintrich, P.R., Raths, J. y Wittrock, M.C. (eds.) (2001). *A Taxonomy for Learning, Teaching, and Assessing: A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives*. New York: Addison Wesley Longman.
- Ayuste, A. (1997). Pedagogía crítica y modernidad. *Revista Cuadernos de Pedagogía*, 254, 80-85.
- Biçaku, R.Ç. (2011). CLIL and Teacher Training. *Procedia social and behavioural sciences*, 15, 3821-3825.
- Bloom, B. (1984). *Taxonomy of Educational Objectives*. Boston: Allyn and Bacon.
- Bocanegra, C. y Villanueva, A. (2003). Pautas para la elaboración de mapas de orientación de centros escolares y de jardines. *Retos: Nuevas tendencias en Educación Física y Recreación*, 6, 21-25.
- British Council, (2013). The English Effect: The Impact of English, What It's Worth to the UK and Why It Matters to the World. Obtenida el 17 de noviembre de 2014: <http://www.britishcouncil.org/sites/britishcouncil.uk2/files/english-effect-report.pdf>
- Briz, A. (2004). El castellano en la Comunidad Valenciana. *Revista internacional de lingüística iberoamericana*, 2(4), 119-129.
- Bruner, J. (1978). The role of dialogue in language acquisition. En A. Sinclair, R.J. Jarvella, y W.J.M. Levelt (eds.), *The Child's concept of language* (pp. 241-256). New York: Springer-Verlag.
- Bruner, J. (1984). *Acción, Pensamiento y Lenguaje*. Madrid: Alianza Psicología.

- Bruner, J. (1997). *La educación, puerta de la cultura*. Madrid: Visor.
- Bruton, A. (2011). Is CLIL so beneficial, or just selective? Re-evaluating some of the reaserch. *System*, 39(4), 523-532.
- Buscà, F. y Capllonch, M. (2008). De las competencias básicas a las competencias profesionales transversales. Aportaciones desde el ámbito de la educación física. *Tándem, Didáctica de la Educación Física*, 26, 34-51.
- Calatayud, V.A. (2011). Análisis de la realidad sociolingüística del valenciano. *Papers: revista de sociología*, 96(2), 501-514.
- Casanova, E. (2001). La frontera lingüística castellano-catalana en el País Valenciano. *Revista de Filología Románica*, 18, 213-260.
- Castelló, A.B. (2013, 8 de septiembre). La EOI de Castelló abre la matrícula con dudas sobre el número de vacantes. Levante el mercantil valenciano. Recuperado de <http://www.levante-emv.com/castello/2013/09/09/eoi-castello-abre-matricula-dudas/1030941.html>
- Chen, H.D., Chao, F.X. y Dai, J.M. (2008). A research on experimental bilingual PE teaching in universities. *Journal of Xi'an Physical education university*, 25(4), 113-115.
- Churches, A. (2008). Bloom's Taxonomy Blooms Digitally. Recuperado de <http://teachnology.pbworks.com/f/Bloom%5C's+Taxonomy+Blooms+Digitally.pdf>
- Comisión Europea (1995). *Libro blanco sobre la educación y la formación. Enseñar y aprender. Hacia una sociedad cognitiva*. Bruselas: Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas.
- Contreras, O. (1993). *Formas de organización y estilos de enseñanza en la Educación Física y su didáctica*. Madrid: Publicaciones ICCE.
- Coral, J. (2010). L'aprennetatge de l'anglès a través de l'educació física: el programa "mou-te i aprèn". *Temps d'educació*, 39, 149-170.
- Coral, J. (2012). *Aprenentatge integrat de continguts d'educació física i llengua anglesa: educació física en AICLE al cicle superior de primària*. (Tesis doctoral). Universitat de Barcelona, Barcelona.
- Coral, J. (2013). Physical Education and English integrated learning: How school teachers can develop PE-in-CLIL programmes. *Temps d'educació*, 45, 41-64.
- Coral, J. y Lleixà, T. (2013). Las tareas en el aprendizaje integrado de educación física y lengua extranjera (AICLE). Determinación de las características de las tareas

- mediante el análisis del diario de clase. *Retos: Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 24, 79-84.
- Coyle, D. (1999). Supporting students in CLIL contexts: planning for effective classrooms. En J. Masih, *Learning through a foreign language: models, methods and outcomes* (pp. 46-62). Lancaster: CILT.
- Coyle, D. (2011). *Teacher education and CLIL Methods and Tools*. Seminario presentado en Arisaig, Scotland. En <http://www.cremi.it/public/documenti/seminar.pdf> (visto el 12/12/2014)
- Coyle, D., Holmes, B. y King, L. (2009). *Towards an intergrated curriculum: CLIL National Statement and Guidelines*. London: Languages Company. En [http://www.unifg.it/sites/default/files/allegatiparagrafo/20-01-2014/coyle\\_et\\_al\\_towards\\_an\\_integrated\\_curriculum\\_clil\\_national\\_statement\\_and\\_guidelines.pdf](http://www.unifg.it/sites/default/files/allegatiparagrafo/20-01-2014/coyle_et_al_towards_an_integrated_curriculum_clil_national_statement_and_guidelines.pdf) (visto el 12/12/2014)
- Coyle, D., Hood, P. y Marsh, D. (2010). *CLIL*. Cambridge: CUP.
- Crystal, D. (1997). *English as a global language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Dalton-Puffer, C. (2007). *Discourse in Content and Language Integrated Learning (CLIL) Classrooms*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Decreto 111/2007, por el que se establece el Currículum de la Educación Primaria en la Comunidad Valenciana. Diari oficial de la Comunitat Valenciana, 24 de julio de 2007, núm. 5562, pp. 30110-30401.
- Decreto 127/2012, de 3 de agosto, del Consell, por el que se regula el plurilingüismo en la enseñanza no universitaria en la Comunidad Valenciana. Diari oficial de la Comunitat Valenciana, 6 de agosto de 2012, núm. 6834, pp. 23451-23459.
- Decreto 108/2014, de 4 de julio, del Consell, por el que establece el currículo y desarrolla la ordenación general de la educación primaria en la Comunitat Valenciana. Diari oficial de la Comunitat Valenciana, 7 de julio de 2014, núm. 7311. pp. 16325-16694.
- Delgado Noguera, M.A. (1991). *Los estilos de enseñanza en Educación Física*. Granada: ICE, Universidad de Granada.
- Delgado Noguera, M.A. (1993). Las tareas para educación física en enseñanza primaria. En D. Blázquez et al., *Fundamentos de la Educación Física para enseñanza primaria* (pp. 81-107). Barcelona: INDE.

- Díaz, J., Campos, M., Pérez, C.M., Guerras, A., Casado, M.V., Feltrer, J., Iranzo, S. y Bilbao, A. (2008). El desarrollo de las competencias básicas a través de la Educación Física. *Lecturas: Educación Física y Deportes, Revista Digital* Buenos Aires, 12(118). Consultada el 14 de noviembre de 2014, <http://www.efdeportes.com/efd118/desarrollo-de-las-competencias-basicas-a-traves-de-la-educacion-fisica.htm>
- Elliot, J. (2007). *Reflecting Where the Action Is*. London: Routledge.
- Eurydice (2006). *Content and Language Integrated Learning (CLIL) at School in Europe*. Eurydice: Brussels. En [www.indire.it/lucabas/lkmw\\_file/eurydice/CLIL\\_EN.pdf](http://www.indire.it/lucabas/lkmw_file/eurydice/CLIL_EN.pdf) (visto el 12/12/2014)
- Fazio, A.; Isidori, E. y Chiva, O. (En prensa, 2015). Educación física bilingüe y pedagogía crítica. *Retos: Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 00, 000–000.
- Fernández-Baena, J.G. (2008). La Educación Física bilingüe en la etapa de primaria. Descripción de una experiencia. *Revista digital efdeportes*. 12(117).
- Fernández-Balboa, J.M. (2003). Postmodernidad e investigación en la educación física. *Ágora para la EF y el deporte*, 2, 5-22.
- Fernández-Barrionuevo, E. (2009). La secuenciación de los contenidos lingüísticos dentro de la Educación Física bilingüe. *Revista digital: innovación y experiencias educativas*, 23, 1-9.
- Fernández-Barrionuevo, E. (2011). El valor del realismo en las tareas de Educación Física bilingüe. *Revista Digital Educativa Wadi-red*, 1(1), 27-32.
- Fernández-Rodríguez, R.F. (2009). Fomento y tratamiento del plurilingüismo en el área de Educación Física en primaria. *EmásF: revista digital de Educación Física*, 1(1), 1-9.
- Figueras, S., Flores, C. y González-Davies, M. (2011). Educació Física en anglès: Percepcions dels estudiants entorn d'una experiència metodològica en el marc universitari. *Aloma Revista de Psicologia, Ciències de l'Educació i de l'Esport*, 29, 61-80.
- Forehand, M. (2005). Bloom's taxonomy. En M. Orey (Ed.) (2010) *Emerging perspectives on learning, teaching and technology*. Recuperado el 21 de noviembre de 2014 de [www.textbookequity.org/oct/Textbooks/Orey\\_Emergin\\_Perspectives\\_Learning.pdf](http://www.textbookequity.org/oct/Textbooks/Orey_Emergin_Perspectives_Learning.pdf)

- Fraile, F. (1999). La didáctica de la educación física desde una visión crítica. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 2(1), 689-698.
- Freire, P. (1975). *Pedagogía del oprimido*. Madrid: Siglo XXI.
- Freire, P. (1995). *Pedagogía: diálogo y conflicto*. Sao Paulo: Editora Cortez.
- García-Jiménez, J.V., García Pellicer, J.J. y Yuste, J.L. (2012). Educación Física en inglés. Una propuesta para trabajar la higiene postural en Educación Primaria. *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, deporte y recreación*, 22, 70-75.
- Gardner, H. (1983). *Inteligencias múltiples*. Barcelona: Paidós.
- Gil, J. y Chiva, O. (2014). *Guía de juegos motrices. Una alternativa para el Young Athletes Program de Special Olympics*. España: Ed INDE.
- Gil-Zafra, M.A. (2001). Planificación estratégica: “método DAFO”. En T.R. Villasante, M. Montañés, P. Martín (coord.), *Prácticas locales de creatividad social. Construyendo ciudadanía/2* (pp. 123-136). España: el viejo topo.
- Gómez-Mármol, A. (2012). Propuesta de desarrollo de la especialidad en las clases de educación física. *EmásF, Revista Digital de Educación Física*, 3(16), 7-19.
- González, F., Hernández, A., Pastor, J.C. y Villar, L. (2013). Educación Física e inglés, asociación eficaz para adquirir competencias. *Tàndem: didáctica de la Educación Física*, 43, 97-105.
- Graddol, D. (1997). The Future of English. En *A guide to forecasting the popularity of the English language in the 21st century*. London, UK: The British Council
- Guasch, O. (2004). L'ensenyament integrat de les llengües del currículum. *Immersion Lingüística*, 7, 21-38.
- Halbach, A. (2008). Una metodología para la enseñanza bilingüe en la etapa de Primaria. *Revista de educación*, 346, 455-466.
- Hewitt, E. y Linares, P. (1999). Actividad psicomotriz en el aprendizaje del inglés para niños. *RESLA*, 13, 189-206.
- Jenkins, R. (2008). *Social identity*, third edition. London: Routledge.
- Kilmova, B. (2012). CLIL and the teaching of foreign languages. *Procedia – Social and Behavioural Sciences*, 47, 572-576.
- Krashen, S.D. (1985). *The input hypothesis. Issues and implications*. Nueva York: Longman.
- Krathwohl, D.R. (2002). A revision of Bloom's Taxonomy: an overview. *Theory into practice*, 41(4), 212-218.

- Lasagabaster, D. y Sierra, J.M. (2009). Language attitudes in CLIL and traditional EFL classes. *Internacional CLIL Research Journal*, 1(2), 4-17.
- Lasagabaster, D. y Sierra, J.M. (2010). Immersion and CLIL in English: more differences than similarities. *ELT Journal*, 64(4), 367-375.
- Lavega Burgués, P. (2007). El juego motor y la pedagogía de las conductas motrices. *Revista conexoes*, 5(1), 27-41.
- Le Boulch, J. (1990). *La educación por el movimiento en la edad escolar*. Barcelona: Ediciones Paidós.
- Le Boulch, J. (1997). *El movimiento en el desarrollo de la persona*. Barcelona: Editorial Paidotribo.
- Lewis, P.M., Simona, G.F. y Fennig, C.D. (eds.) (2014) *Ethnologue: Languages of the World, Seventeenth edition*. Dallas, Texas: SIL International. Online version: <http://www.ethnologue.com>. (visto el 30 de diciembre de 2014).
- Lleixà, T. (2007). Educación física y competencias básicas. Contribución del área a la adquisición de las competencias básicas del currículo. *Revista Tándem*, 23, 31-37.
- Llinares, A. y Pastrana, A. (2013). CLIL students' communicative functions across activities and educational levels. *Journal of pragmatics*, 59, 81-92.
- LOE, Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Boletín Oficial del Estado, de 4 de mayo de 2006
- LOMCE, Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa.
- López-Pastor, V. (Coord.) (2002) Algunas reflexiones sobre Educación Física y Pedagogía Crítica. *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deportes y Recreación*, 2, 30-35.
- López-Pastor, V. (2012) Didáctica de la educación física, desigualdad y transformación social. *Estudios pedagógicos*, 38 n° especial, 155-176.
- Marsh, D. (2006). English as a medium of instruction in the new global linguistic order: Global characteristics, Local consequences. *Second Annual Conference for Middle East Teachers of Science, Mathematics and Computing*, SM Stewart, JE Olearski and D. Thompson, eds., METSMaC, Abu Dhabi, Citeseer. En <https://archive.org/details/ProceedingsOfTheSecondAnnualConferenceForMiddleEastTeachersOf> (visto el 16/11/2014)

- Marsh, D. (2012). *Content and lenguaje integrated (CLIL) A development trajectory*. Córdoba: Servicio de publicaciones de la Universidad de Córdoba.
- Met, M. (1998). Curriculum decision making in content based language teaching. En J. Cenoz y F. Genesee (eds.), *Beyond Bilingualism: Multilingualism and Multilingual Education* (pp. 53-63). Clevedon: Multilingual Matters.
- Meyer, O. (2010). Towards quality CLIL: successful planning and teaching strategies. *Pulso*, 33, 11-29.
- Mohan, B. (1986). *Language and Content*. Reading: Addison Wesley.
- Molero, J.J. (2011a). De la Educación Física a la Educación Física bilingüe: un análisis desde el punto de vista metodológico. *EmásF: revista digital de Educación Física*, 2(10), 7-16.
- Molero, J.J. (2011b). La planificación de la Educación Física bilingüe: aspectos a tener en cuenta en la integración de los contenidos lingüísticos. *EmásF: revista digital de Educación Física*, 2(9), 6-15.
- Molina, J.P. y Antolín, L. (2008). Las competencias básicas en Educación Física: una valoración crítica. *Cultura, ciencia y Deporte*, 3(8), 81-86.
- Montávez, M., Mariscal, A., y López, I. (2002). Desdramaticemos el inglés. Propuesta interdisciplinar: Educación Física (Expresión Corporal) y Lengua Inglesa. *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 1, 29 – 36.
- Mosston, M. y Ashwort, S. (1993). *La enseñanza de la Educación Física. La reforma de los estilos de enseñanza*. Barcelona: Hispano Europea.
- Omar, S.M. (2008). La hibridez: hacia un enfoque post-colonial de cultura e identidad. En S.M. Omar, *Los Estudios Post-Coloniales: una Introducción Critica* (pp. 161-218). Castellón de la Plana: Universitat Jaume I.
- Orden de 19 de mayo de 2009, de la Conselleria de Educación, por la que se establece la organización, estructura y funcionamiento de un programa experimental plurilingüe en la Comunitat Valenciana
- Paricio, M.S. (2004). Dimensión intercultural en la enseñanza de lenguas y formación del profesorado. *Revista iberoamericana de educación*, 34(4), 1-12.
- Piaget, J. (1991). *Seis estudios de psicología*. Barcelona: Editorial Labor.
- Pina, R. (2010). Supervivientes: perdidos en el patio. *Revista digital eduinnova*, 22, 25-34.

- Ramos, F. y Ruiz-Omeñaca, J.V. (2011). La Educación Física en centros bilingües de primaria inglés-español: de las singularidades propias del área a la elaboración de propuestas didácticas prácticas con AIBLE. *RESLA*, 24, 153-170.
- Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de educación primaria. Boletín oficial del Estado, 1 de marzo de 2014, núm 52, pp. 19349-19420.
- Rebollo, J.A. (2002). Juegos populares: una propuesta para la escuela. *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física y Recreación*, 3, 31-36.
- Renzi, G.M. (2009). Educación Física y su contribución al desarrollo integral de los niños en la primera infancia. *Revista iberoamericana de educación*, 50(7), 1-14.
- Reyes, A. (2014). Una propuesta didáctica para favorecer la comunicación oral en inglés en el área de educación física en ciclo inicial de educación primaria. *Phonica*, 9-10, 213-221.
- Ríos, I.M. (2005). Les llengües en una societat i una escola pluriculturals. En A. Sales (ed.), et al. *La diversitat cultural a l'escola: propostes pràctiques per a un currículum intercultural* (pp. 13-27). Castelló de la Plana: Publicacions de la Universitat Jaume I.
- Rottmann, B. (2007). Sports in English. Learning opportunities through CLIL in Physical Education. En C. Dalton-Puffer & U. Smit (eds.), *Empirical Perspectives on CLIL Discourse* (pp. 205-227). Frankfurt: Peter Lang.
- Ruiz-Pérez, T. (2008). El tratamiento integrado de lenguas. Construir una programación conjunta. *Textos de didáctica de la lengua y de la literatura*, 47, 46-58.
- Sanz-Gil, M. (2003). *Las Tecnologías de la Información y de la Comunicación y la autonomía de aprendizaje de lenguas. Análisis crítico y estudio de casos en el aprendizaje del FLE*. (Tesis Doctoral). Universitat Jaume I.
- Stamenkovski, S. y Zajkov, O. (2012). Where are the students on the path between Bloom's taxonomy and the critical thinking. *Macedonian Physics teacher*, 48, 36-42.
- Surjosuseno, T.T. y Watts, V. (1999). Using Bloom's Taxonomy to teach critical reading in English as a foreign language classes. *Queensland Journal of Educational Research*, 15(2), 227-244.
- Tomlinson, B. y Masuhara, H. (2009). Playing to Learn: A Review of Physical Games in Second Language Acquisition. *Simulation Gaming*, 40(5), 645-668.

- Tur-Bonet, J.A. (2005). *El pensamiento del profesor de enseñanza secundaria ante la situación plurilingüe*. Biblioteca virtual redELE, 3.
- Valero, A., Granero, A., Gómez, M., Padilla, F. y Gutiérrez, H. (2010). Diferents propostes per a l'ensenyament de l'orientació a nivell escolar: orientació a l'aula d'educació física, orientació urbana i orientació subaquàtica. *Apunts Educació Física i Esports*, 99 1r trimestre, 34-46.
- Vallejo, A.P. y Montes, A.H. (2010). Integración de las TIC en la asignatura de Tecnología de educación secundaria. *Píxel-Bit. Revista de medios y educación*, 37, 225-337.
- Villanueva, M.L. (2002). Los estilos de aprendizaje ante los retos de la Europa multilingüe. En L. Miquel y N. Sans (coord.), *Didáctica del español como lengua extranjera* (pp. 243-263). Ed. Actilibre, col. "Cuadernos de tiempo libre, colección Expolingua".
- Villanueva, M.L. (2007). "Eclecticism or complexity? Concepts of connections and differences between old and new language teaching-learning paradigms. En E. Ussó, N. Ruiz-Madrid (eds), *Pedagogical reflections on learning languages in instructed settings* (pp. 2-27). Cambridge Scholars Press.
- Vygotsky, L.S. (1978). Interactions between learning and development. En M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner y E. Souberman (eds.), *Mind in society: The development of higher psychological processes* (pp. 79-91). Cambridge: Harvard University Press.
- Vygotsky, L.S. (1989). *El Desarrollo de los Procesos Psicológicos Superiores*. Barcelona: Crítica.
- Vygotsky, L.S. (1995). *Pensamiento y lenguaje*. Barcelona: Paidós.
- Zagalaz, M.L., Molero, D. y Cachón, J. (2012). Diseño de un cuestionario para medir la formación bilingüe del profesorado de Educación Física. *Revista iberoamericana de Ciencias del Deporte*, 1(1), 7-12.
- Zayas, R.M. (2013). El aprendizaje de lenguas extranjeras en España. *eXtoikos*, 9, 63-68.

## 9. Anexos

### Anexo 1: Sesiones de la UD

UD: Nos orientamos		Sesión 1: Conociendo el plano	
<b>Objetivos sesión:</b> -Aprender algunos aspectos básicos sobre el deporte de la orientación. -Confeccionar un plano del aula y ubicarse.		<b>Material:</b> -Hoja evaluación inicial -Presentación power point -Hojas y material para poder realizar el mapa	
Actividades		Tiempo	Organización
-Evaluación inicial Los alumnos responden a una serie de cuestiones relacionadas con el tema de la orientación y su comprensión de los mapas. (I1)		15 min	Individual
-Presentación Power point con introducción a la orientación. El docente comenta de forma general el deporte de la orientación y algunas de sus reglas básicas.		10 min	Gran grupo
-Confección de un plano de la clase. Medición de diferentes objetos y longitudes mediante palmos, pulgadas, pies...		10 + 10 min	Individual
Apartado lingüístico			
<i>Language of learning</i>	<b>Vocabulary:</b> - <i>Orienteering, map, compass, mobile phone, computer, helmet, oxygen bottles, racket, flares, kneepad, elbowpatch, equipment, control card, clothing, whistle.</i> - <i>Hands, feet, inch, long, wide</i> y otro vocabulario relativo a los objetos de la clase.		
	<b>Structures</b> - <i>I think that, I believe that, in my opinion.</i> - <i>There are different types of orienteering...</i> - <i>The type that I like the most is...</i> - <i>We can/ can't...</i> - <i>It is more appropriated because...</i> - <i>The table is... X hands long.</i> (descripciones) - <i>That table is bigger than...</i> (comparaciones)		
<i>Communication skills (4 skills)</i> -Writing -Speaking -Listening	<b>Cognition</b>		
	Lots <sup>16</sup> -Explicar -Identificar -Interpretar -Entender	-Memorizar -Resumir -Aplicar -Comparar	Hots -Exponer razones -Expresar opiniones

<sup>16</sup> La clasificación de lo que son LOTS y HOTS está hecha en función de lo explicitado por Ahmed, Anwar, Wajahat, Edriss y Abdurahen (2014); Amer (2006); Churches (2008); Coral (2013); Forehand (2005); o Krathwohl (2002).

UD: Nos orientamos		Sesión 2: Localizando puntos	
Objetivos sesión: -Comprender planos. -Localizar puntos de un plano. -Localizar puntos de la realidad en un plano. -Desarrollar el sentido de la orientación.		Material: -Mapas pequeños y uno grande. -Material para escribir. -Pegatinas.	
Actividades		Tiempo	Organización
-Información inicial: recordamos lo hecho en la última sesión, comentamos lo realizado en el blog e introducimos lo que tiene que ver con la sesión actual.		5 min	Gran grupo
-Localizando en nuestro mapa Por parejas, uno con un mapa pequeño de espaldas al grande que debe ir a consultar su compañero. Este segundo debe ver el grande e indicarle a su pareja donde dibujar los diferentes puntos que están marcados. Cuando acaban, intercambian los roles.		10 + 10 min	Parejas
-Buscando pegatinas Por el patio habrá pegadas una serie de pegatinas. Los alumnos en grupos de cuatro deben ir buscándolas y ubicarlas en el mapa que se les habrá dado. Al acabar, dos grupos se unen y comparan sus mapas. Así comprueban si son iguales y se autoevalúan y reconociendo si lo han hecho bien o no.		15 + 5 min	Grupos de 4
Apartado lingüístico			
Language of learning	Vocabulary: -Preposiciones de lugar: behind, next to, near, in front of, between... -Left, right, top, bottom.		
	Structures: -You must, you have to, you should. -At the top/ bottom, on the corner, on the right/ left. -It is under/ between/ behind/ next to... -Can you repeat it, please? -I think that... we must (go)/ we have to (put)/ we should (look). -The sticker is under/ between/ behind/ next to...		
Communication skills (4 skills) -Listening -Speaking	Cognition		
	Lots -Recordar -Entender -Memorizar	-Explicar -Aplicar -Interpretar	Hots -Expresar opiniones -Exponer razones

UD: Nos orientamos		Sesión 3: Conociendo el terreno sin el plano	
Objetivos sesión: -Desarrollar el sentido de la orientación. -Practicar juegos de pistas en grupo. -Respetar las normas.		Material: -Hoja de respuestas (sopa de letras). -Pistas y hoja respuestas (juego de pistas sin plano).	
Actividades		Tiempo	Organización
-Información inicial: recordamos lo hecho en la última sesión, comentamos lo realizado en el blog e introducimos lo que tiene que ver con la sesión actual.		5 min	Gran grupo
-Las letras perdidas: Letras de colores por un espacio mayor que el utilizado en la anterior sesión. Cuando un equipo encuentra una letra responde a la pregunta que está junto a ella para demostrar que la han encontrado. ¿Quién consigue responder más y conseguir más puntos? Puntuaciones: responder en español 1 pto, en inglés 2 pts. Por cada palabra formada con las letras encontradas, 1 o 2 puntos.		15+5 min	Grupos de 4
-Juego de pistas sin plano Por equipos. El profesor les da pista para encontrar una de las letras de la actividad anterior. Una vez han anotado qué letra es y qué color tiene, se lo entregan al profesor y les dará otra pista. Las pistas se dan en un orden concreto para que los grupos vayan formando palabras. ¿Cuántas palabras completas son capaces de encontrar? (si conocen el significado x2) Si no son capaces de comprender una pista, tienen penalización (no pueden doblar el valor, y si no saben el significado no ganan punto) y se les da la traducción.		15+5 min	Grupos de 4
Apartado lingüístico			
<i>Language of learning</i>	<i>Vocabulary</i> -Behind, next to, near, in front of, between... -First, then, later, next, after that, finally. -On, in, under, behind, over, next to, near, in front of, between... -Left, right, step, hand, foot. -Otro vocabulario: bench, streetlight, window, fountain, bin, corner, goal.		
	<i>Structures</i> -We should go/ run/ look... -I think/ I believe/ in my opinion... -There is (a letter) (next to)... -You must, you have to (go)... -Turn right/left, go straight ahead... -It is under/ on/ behind/ in...		
<i>Communication skills (4 skills)</i> -Reading -Speaking -Writing	<i>Cognition</i>		
	Lots -Entender -Explicar -Identificar	Hots -Expresar opiniones -Dar razones	-Resolver problemas -Analizar

UD: Nos orientamos		Sesión 4: Orientando el plano	
Objetivos sesión: -Comprender los planos sabiendo orientarlos utilizando algún elemento que contenga. -Desarrollar el sentido de la orientación utilizando un plano.		Material: -Mapas varios.	
Actividades		Tiempo	Organización
-Información inicial: recordamos lo hecho en la última sesión, comentamos lo realizado en el blog e introducimos lo que tiene que ver con la sesión actual.		5 min	Gran grupo
-Norte y sur Los alumnos se colocan por parejas, y cada miembro de la pareja se ubica a un lado de la línea de medio campo. El maestro indicará un punto cardinal. En este momento el jugador de la pareja que esté en esa dirección deberá correr hasta el final de la pista para escapar de su compañero que tratará de darle caza. Cada poco tiempo se cambiarán las ubicaciones de las filas, para que reconozcan donde esta cada punto cardinal, ya que hay que correr hacia el punto que se indica.		10 min	Gran grupo
-Parejas colocando y encontrando. Tienen un espacio delimitado. Uno es el encargado de elegir uno de los mapas con material colocado en diferentes posiciones y dirigir a su compañero para que coloque el material tal y como se indica en este. Una vez colocado, debe adivinar cual de todos los planos es el que han estado utilizando.		10 min	Parejas
-Encontrando su ubicación. Todo el grupo se coloca como indica un mapa del profesor. Otros tres alumnos deben encontrar qué mapa han copiado. Hay que tener en cuenta donde está el norte en el mapa. -Variación: a los observadores se les da el mapa correcto, pero deben encontrar a los 4 compañeros que están mal ubicados.		15+5 min	Gran grupo
Apartado lingüístico			
<i>Language of learning</i>	<i>Vocabulary:</i> -Cardinal points : north, south, east, west. -First, then, later, next, after that, finally. -On, in, under, behind, over, next to, near, in front of, between... -Left, right, top, bottom, straight, step, corner -Behind, next to, in front of, between...		
	<i>Structures</i> -You must, you have to, you should.. -The sun rises... -Turn right/left, go straight ahead, come back. -On the corner, on the right/ left. -There is/ are... (descriptions eg. There is a blue ball on that corner) -It is under/ on/ behind/ in... -He/ She is next to/ near/ behind/ on the corner... -I think/ I believe/ in my opinion.		
<i>Communication skills (4 skills)</i> -Listening -Speaking	<i>Cognition</i> Lots -Entender -Aplicar -Identificar -Comparar	Hots -Crear -Inventar -Analizar -Dar razones -Exponer ideas -Desarrollar ideas	

UD: Nos orientamos		Sesión 5: Siguiendo trayectorias	
<p>Objetivos sesión:            -Desarrollar el sentido de la orientación.            -Seguir trayectorias dadas en un plano o a partir de unas indicaciones.</p>		<p>Material:            -Letras en el suelo.            -Fichas con recorridos.            -Hoja para anotar las palabras encontradas.            -Planos del patio.</p>	
Actividades		Tiempo	Organización
<p>-Información inicial: recordamos lo hecho en la última sesión, comentamos lo realizado en el blog e introducimos lo que tiene que ver con la sesión actual.</p>		5 min	Gran grupo
<p>-Sopa de letras.            Muchas letras escritas en el suelo de la pista. El profesor da un recorrido y por parejas deben encontrar la palabra escondida.            ¿Cuántas palabras son capaces de encontrar?            -Variante: Ahora es uno de la pareja el que le da pistas al otro para que encuentre una palabra que él decide.</p>		10+10 min	Parejas
<p>-Siguiendo trayectorias.            Por parejas, en un espacio mayor, pero de forma que se tenga acceso visual desde un punto en concreto. Cada miembro de la pareja recibe un mapa, uno de ellos en blanco y el otro con una trayectoria, que su porteador deberá seguir. En la trayectoria habrá puntos marcados, en estos deberá pararse y levantar los brazos para que su pareja, que está dibujando la trayectoria en su mapa, pueda marcarlos también.            V: Agruparse por tríos. Uno sigue la trayectoria, otro la verbaliza para que el tercero, que está de espaldas al primer compañero, pueda trazarla en su plano.            V2: Se les dan varios puntos y deben acordar el recorrido más corto que pase por todos ellos. Todos proponen sus trayectos y los llevan a cabo contando los pasos para comprobar cuál es el más corto</p>		10+5+5 min	Parejas y tríos
Apartado lingüístico			
<i>Language of learning</i>	<p><i>Vocabulary:</i>            -First, then, later, next, after that, finally.            -Next to, near, in front of, between.            -Cardinal points: north, south, east, west.            -Left, right, straight ahead, come back.</p>		
	<p><i>Structures</i>            -You must, you have to.            -Turn right/left, go straight ahead, come back.            -The secret word is...            -He/ she is going... (straight ahead/ coming back/ to the north)            -He/ she is... (turning left/ right)            -He/she is... (next to de basket/ behing the goal).            -I think/ I believe/ in my opinion...            -We should go...</p>		
<i>Communication skills (4 skills)</i> <i>Reading</i> <i>Listening</i> <i>Speaking</i>	<i>Cognition:</i>		
	<p>Lots            -Entender            -Aplicar            -Explicar</p>	<p>Hots            -Crear            -Inventar            -Analizar</p>	<p>-Expresar opiniones            -Dar razones            -Resolver problemas</p>

UD: Nos orientamos		Sesión 6: Nos orientamos	
Objetivos sesión: -Encontrar los puntos marcados en un plano. -Identificar las trayectorias más cortas entre dos puntos.		Material: -Planos. -Balizas.	
Actividades		Tiempo	Organización
-Información inicial: recordamos lo hecho en la última sesión, comentamos lo realizado en el blog e introducimos lo que tiene que ver con la sesión actual.		5 min	Gran grupo
-Actividad final. Encontramos las balizas marcadas en el plano (todo el centro). Se realiza por equipos, que saldrán escalonadamente. Cada baliza tiene una pista para la baliza final. Una vez encontradas todas las balizas (y sus pistas) se anota el tiempo tardado por el grupo. A partir de aquí, tienen 1 min para encontrar la baliza final (hacerlo resta 1 minuto al tiempo anterior). Los alumnos que hayan ido participando en el blog obtendrán más pistas en forma de imagen. En función del total de participaciones en el blog por parte de los miembros del grupo, se repartirán las pistas de más reveladora a menos para encontrar la baliza final.		5+18+7 min	Grupos de 4
-Reflexión final sobre la UD		10 min	Gran grupo
Apartado lingüístico			
<i>Language of learning</i>	<i>Vocabulary:</i> -Next to, near, in front of, between, on, in, under. -North, south, east, west. -Left, right, straight ahead, come back. -Left, right, top, bottom, straight, step, corner. -Voc específico: control marker, map, course, scale, legend.		
	<i>Structures</i> -You must, you have to. -Turn right/left, go straight ahead, come back. -I think that, I believe that, in my opinion. -We should go first...		
<i>Communication skills (4 skills)</i> -Reading -Speaking	<i>Cognition</i>		
	Lots -Entender -Interpretar -Explicar	Hots -Analizar -Expresar opiniones -Formular juicios	-Resolver problemas -Dar razones -Evaluar

## Anexo 2: Instrumentos de evaluación

### II: Prueba evaluación inicial

- Define qué es para ti "orientación"

---

---

---

- ¿Has participado en alguna prueba o gymkhana relacionada con la orientación? ¿Cuándo?

---

---

---

- Rodea los elementos que crees que se utilizan en la orientación deportiva:

MAPA - BRÚJULA - GPS - ORDENADOR PORTÁTIL - TELÉFONO MÓVIL - RAQUETA - BENGALAS, BOTELLAS DE OXÍGENO - CASCO - RODILLERAS - CODERAS
--

- ¿Por qué cuando un turista llega a una ciudad que no conoce pide un mapa?

---

---

- ¿Para ti es fácil comprender los mapas?

---

---

- ¿Eres capaz de encontrar el colegio en este mapa? Píntalo de color rojo.

- En el mapa anterior, marca el recorrido más corto hasta llegar al (Ayto) desde el colegio

(Versión en inglés)

- Define orienteering:

---

---

---

- ¿Have you ever entered into an orienteering race or a gymkhana? ¿When?

---

---

---

- Circle the items that you may use in an orienteering race:

MAP - COMPASS - GPS - LAPTOP COMPUTER - MOBILE PHONE - RACKET - FLARES- OXYGEN BOTTLES - HELMET - KNEEPADS- ELBOW PATCH
--

- ¿Why tourists always have a map of the city that they are visiting?

---

---

- ¿Do you understand maps easily?

---

---

- ¿Can you find our school in the map? Colour it red.

- Using this map, draw the shortest route if you want to go from the school to the town hall.





### I3: Explicación evaluación final

Sesión 5: seguimos trayectorias	Sesión 6: actividad final	Actitud		Evaluación de la lengua en diferentes actividades
		Auto-evaluación proceso	Evaluación profesor	
25%	65%	5%	5%	10% extra
Nota por parejas. Comparando ambos mapas se evalúa que ambas trayectorias coincidan. Ambos han de hacerlo bien para tener la máxima puntuación.	Planilla a rellenar (14)	Planilla a rellenar (15)	Planilla a rellenar (12)	Rúbrica a rellenar (18) y notas del diario docente y de I2

I4: Evaluación sesión 6 actividad final

Tf= T1 – 1min(los equipos que hayan encontrado la baliza final)

Grupo	T1	Tf	Clasificación final	Nota de partida	Nº de balizas incorrectas (-1)	Nº balizas en blanco (-0,75)	NOTA DE LA PRUEBA
			1	10			
			2	9,25			
			3	8,5			
			4	7,75			
			5	7			
			6	6,25			
			7	5,5			

Ejemplo ficha grupo:

<u>Grupo A</u>		Tiempo (T1):
		Baliza final: SI - NO
Componentes:		

## I5: Auto-evaluación alumno

(a rellenar por el alumno al final de la UD)

Nombre:	si	A veces	no
-Me he relacionado con el resto de compañeros			
-He participado activamente en los juegos y actividades			
-He cooperado en los grupos en que he estado			
-He jugado limpio en las actividades			
-He intentado utilizar el inglés para comunicarme			
-He intentado utilizar las estructuras y vocabulario que el profesor me proponía.			

Reflexión sobre tus habilidades				
	Necesito más práctica	Estoy mejorando	Creo que he mejorado	Estoy orgulloso, lo he conseguido
Dibujar un mapa sencillo.				
Orientarme con la ayuda de un plano.				
Encontrar puntos de la realidad en un mapa.				
Encontrar en un mapa los puntos de la realidad.				

## I6: Ficha evaluación trimestral (proceso, profesor y UD)

(a rellenar por los alumnos cada trimestre)

Evaluación general del trimestre				
	Siempre	La mayoría de las veces	Algunas veces	Nunca
Has entendido claramente los objetivos perseguidos en cada UD.				
Has entendido las explicaciones del profesor				
Las actividades te han permitido aprender diferentes aspectos relacionados con la UD.				
Has podido seguir el ritmo en las sesiones (no te perdías)				
El profesor te ha motivado en el aprendizaje.				
El profesor te ha ayudado a aprender.				
El profesor tenía un dominio suficiente sobre los temas de las UD.				
El profesor ha favorecido un clima adecuado para el aprendizaje.				

Evaluación UD Orientación				
La UD ha durado lo suficiente como para que pudieras conseguir los objetivos.				
Has aumentado tus conocimientos sobre la orientación.				
El profesor ha facilitado que utilizaras el inglés.				
El vocabulario y las estructuras aprendidas en inglés pueden servirte en tu vida fuera de la escuela.				

¿Cómo crees que podría mejorarse esta UD?

## I7: Evaluación del proceso de la UD y evaluación docente

(a rellenar por el profesor haciendo referencia tanto a lo concerniente al área de EF como al apartado lingüístico)

0=no se contempla/ insuficiente; 1= se contempla solo de forma parcial; 2= bien; 3= excelente

PROCESO	
-Los objetivos han tenido en cuenta el contexto y el nivel previo de los estudiantes.	
-Grado de consecución de los objetivos por parte de los estudiantes.	
-Los contenidos eran del interés de los estudiantes.	
-La secuencialización de los contenidos ha sido coherente.	
-Los contenidos han podido aplicarse a situaciones reales.	
-La UD ha constado de evaluación inicial, del proceso y final.	
-Los estudiantes han podido valorar y reflexionar sobre sus aprendizajes.	
-Los indicadores y criterios de calificación han sido adecuados.	
-Se han usado los estilos de enseñanza con coherencia.	
-La duración de la UD y la distribución de sus sesiones ha sido adecuada.	
-Las actividades planteadas han sido motivadoras y significativas para los estudiantes.	
-Las actividades han propiciado situaciones reales de comunicación.	
-Se ha conseguido participación en el blog.	
-Los recursos utilizados han sido adecuados.	
DOCENTE	
-He sabido adaptarme a los diferentes niveles de los estudiantes	
-He conseguido mantener un clima adecuado en el aula.	
-Las herramientas de ayuda para facilitar la comunicación ha sido adecuadas al nivel de los alumnos.	
-Estas herramientas han sido útiles y han permitido alcanzar los objetivos planteados.	
-He mantenido el interés del alumnado partiendo de sus experiencias, con un lenguaje claro y adaptado.	
-He explicado la finalidad de los aprendizajes, su importancia y su aplicación real.	
-He ido proporcionando a los alumnos información sobre sus ejecuciones y cómo puede mejorarlas.	

Observaciones:

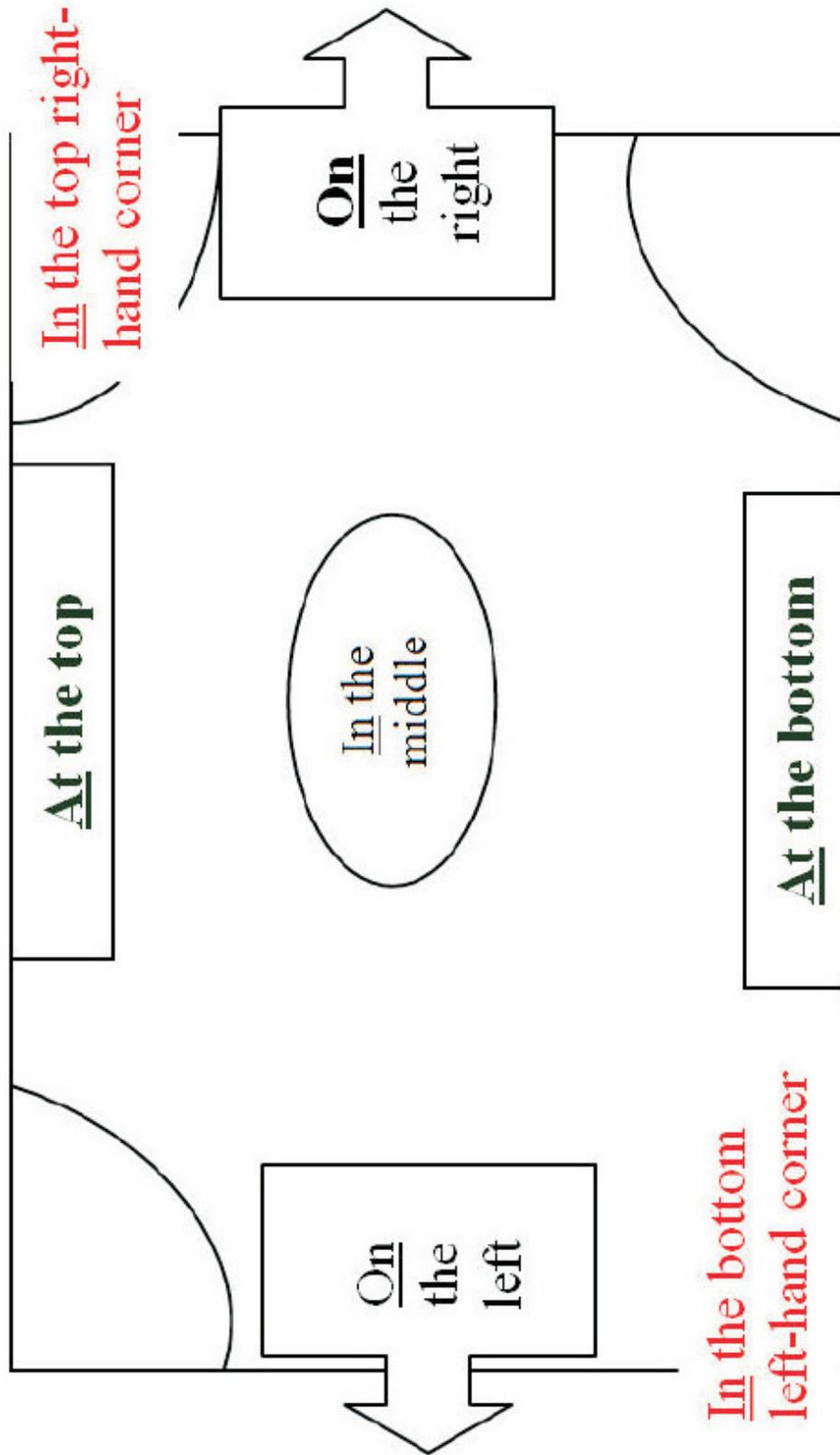
## 18. Rúbrica expresión y comprensión oral

<b>Expresión oral</b>	<b>Muy competente</b>	<b>Competente</b>	<b>Aceptable</b>	<b>No aceptable</b>
Lengua	Únicamente utiliza la lengua inglesa para comunicarse.	Utiliza casi siempre la lengua inglesa para comunicarse.	Utiliza la lengua inglesa para comunicarse cuando la actividad así lo determina.	Casi no usa la lengua inglesa para comunicarse.
Fonética	Escasos errores de pronunciación, que es clara.	Pronunciación correcta con algún error que no impide la comunicación.	Pronunciación suficientemente clara para que sea comprensible, pese a algunos errores.	Pronunciación inadecuada que dificulta la comunicación.
Fluidez	Expresa sus ideas con gran fluidez y autonomía.	Expresa sus ideas con bastante fluidez utilizando en alguna ocasión las ayudas visuales.	Expresa sus ideas sirviéndose de las ayudas visuales.	No es capaz de expresar sus ideas ni siquiera utilizando las ayudas visuales.
Léxico: vocabulario	Utiliza todo el vocabulario que se les ha facilitado sin necesidad de recurrir a las ayudas visuales.	Utiliza gran parte del vocabulario que se les ha facilitado recurriendo en alguna ocasión a las ayudas visuales.	Utiliza el vocabulario que se les ha facilitado recurriendo a las ayudas visuales.	Apenas utiliza el vocabulario que se les ha facilitado.
Léxico: estructuras	Utiliza todas las estructuras que se les han facilitado sin necesidad de recurrir a las ayudas visuales.	Utiliza gran parte de las estructuras que se les han facilitado recurriendo en alguna ocasión a las ayudas visuales.	Utiliza las estructuras que se les han facilitado recurriendo a las ayudas visuales.	Apenas utiliza las estructuras que se les han facilitado.
Esfuerzo	Se esfuerza mucho por cumplir todos los requisitos de la actividad y utilizar el inglés.	Se esfuerza por cumplir con los requisitos de la actividad y utilizar el inglés.	Podría haberse esforzado más por cumplir con los requisitos de la actividad y utilizar el inglés.	Apenas se ha esforzado por cumplir con los requisitos de la actividad y utilizar el inglés.
Competencia comunicativa	Capacidad comunicativa excelente resolviendo la situación sin problemas.	Capacidad comunicativa satisfactoria resolviendo la situación eficazmente.	Capacidad comunicativa justa resolviendo la situación con alguna dificultad.	Capacidad comunicativa deficiente sin ser capaz de resolver la situación.

<b>Comprensión oral</b>	<b>Muy competente</b>	<b>Competente</b>	<b>Aceptable</b>	<b>No aceptable</b>
Escucha	Atención constante a la explicación del compañero.	No se distrae durante la explicación del compañero.	En alguna ocasión pierde la atención de la explicación del compañero.	Se distrae durante la explicación del compañero.
Comprende	Comprende todo lo que el compañero ha expuesto.	Comprende prácticamente todo lo expuesto por el compañero y el resto lo extrae del contexto.	Capta con alguna dificultad lo expuesto por el compañero.	Apenas capta lo expuesto por el compañero.
Esfuerzo	Se esfuerza mucho por cumplir todos los requisitos de la actividad y entender el inglés.	Se esfuerza por cumplir con los requisitos de la actividad y entender el inglés.	Podría haberse esforzado más por cumplir con los requisitos de la actividad y entender el inglés.	Apenas se ha esforzado por cumplir con los requisitos de la actividad y entender el inglés.

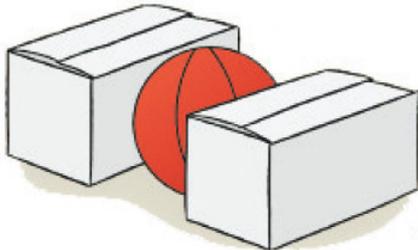
Observaciones:

# DESCRIBING IN A MAP

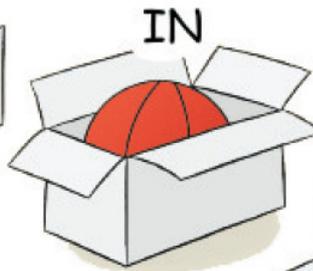


# PREPOSITIONS OF PLACE

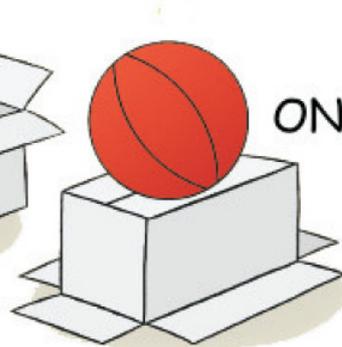
BETWEEN



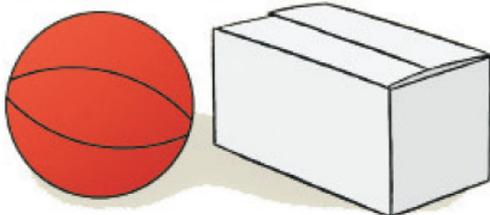
IN



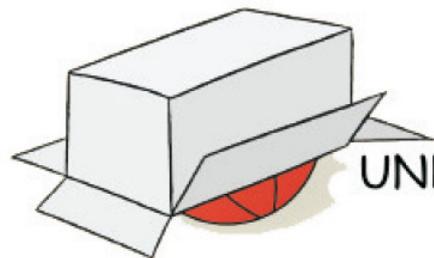
ON



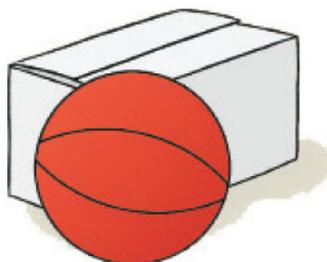
NEXT TO



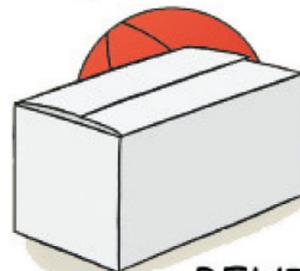
UNDER



IN FRONT OF



BEHIND



Anexo 4: Ejemplos de pistas de la actividad “juego de pistas sin plano”

Sheet number: 1

Clues:

- This letter is in front of the door on your left.
- First go straight on and turn right until the corner of the court. It is ten steps far. It is under the first window on the left.
- First go straight on and turn right until the corner of the court. It is ten steps far. It is under the first window on the left.
- First go straight on and turn left. You have to go down the stairs and turn left. It is on the fountain.
- First go straight on until the middle of the court. Later turn left. It is in the goal.

Sheet number:3

Clues:

- You have to go straight on until the end of the handball court. It is next to the fence.
- First go straight on and then turn left. Next go down the stairs and walk ten steps ahead. It is in front of the door on your left.
- It is on your right, in the corner of the handball court.

Sheet number:5

Clues:

- First go straight on and turn left. You have to go down the stairs and turn left. It is next to the fountain.
- First go straight on and then turn left. Next go down the stairs and walk ten steps ahead. It is in front of the door on your left.
- First go straight on, and next turn left. Then go down the stairs and turn right until the old building.
- First go straight on and then turn left. Next go down the stairs and walk ten steps ahead. It is in front of the door on your left.

Sheet number:11

Clues:

- First go straight on and turn right until the corner of the court. It is ten steps far. It is under the first window on the left.
- First go straight on until the middle of the court. Later turn left. It is in the goal.
- This letter is in front of the door on your left.
- First go straight on and then turn left. Next go down the stairs and walk five steps ahead. It is under the first window of the changing rooms.

Sheet number:17

Clues:

- First go straight on and turn right until the corner of the court. It is five steps far. It is under the first bin on your left.
- First go straight on until the middle of the court. Later turn left. It is in the goal.
- First go straight on and turn left. You have to go down the stairs and turn left. It is on the fountain.
- First go straight on and turn left. You have to go down the stairs and turn right. It is on the bench on your right.
- You have to go straight on until the end of the handball court. It is near you, between the streetlight on the right and the bench.