

Características del Aprendizaje Integrado de Contenidos de Educación Física y Lengua Extranjera

Features of Integrated Learning Contents of Physical Education and Foreign Language

*Celina Salvador García, *Òscar Chiva Bartoll, Alessandra Fazio**

*Universitat Jaume I (España), **Universta di Roma-Foro Italico (Italia)

Resumen: El aprendizaje de inglés se ha convertido en los últimos tiempos en uno de los principales objetivos del sistema educativo, y es clara la propuesta de que la adquisición de esta lengua se lleve a cabo a través de contenidos. La Educación Física (EF), gracias a sus características, parece una de las áreas en las que se apuesta más fuerte por la utilización del inglés como lengua vehicular. Sin embargo, para desarrollar una práctica óptima utilizando esta lengua como vehículo comunicativo, conviene atender tanto a factores propios del aprendizaje de lenguas, como a las peculiaridades de la Educación Física. El presente artículo analiza esas particularidades ligándolas con los aspectos clave del aprendizaje integrado de contenidos y lengua extranjera (AICLE), resaltando el valor que debe otorgársele al lenguaje con el objetivo de favorecer su desarrollo, pero sin olvidar los rasgos propios de nuestra asignatura. Finalmente, para contrastar y valorar la aplicación del marco teórico se presenta una experiencia didáctica empírica que concreta y pone de manifiesto los argumentos esgrimidos.

Palabras clave: Educación Física, Bilingüismo, metodología, inglés, segundas lenguas.

Abstract. Learning English has become one of the main objectives for the educational system and it has been suggested that the learning of this language is done through content. Due to physical education's characteristics and idiosyncrasy, it seems to be one of the most likely subjects to use English as the language of communication. However, to use it properly, many points have to be considered paying attention to both the peculiarities of physical education and the language learning theories. This paper analyses these singularities linking them with some of the key factors of content and language integrated learning (CLIL). In order to improve English learning, the role of the language is highlighted, but taking account the fact that physical education's features must be preserved. Finally, to test and evaluate the implementation of the theoretical framework, we present an empirical and practical learning experience that contrasts and highlights these arguments.

Keywords. Physical education, bilingualism, methodology, English language, second languages.

Introducción

El aprendizaje lingüístico está ganando relevancia en el mundo globalizado. Fruto de esta situación, son múltiples las iniciativas llevadas a cabo con el objetivo de favorecer la adquisición de otras lenguas, entre las que destaca el inglés. Uno de los escenarios que más afectado se ha visto por esta situación es la escuela, puesto que es allí donde se sientan las bases de la sociedad del mañana.

A partir de los diferentes planes vinculados al desarrollo lingüístico que proponen las autoridades educativas, es clara la apuesta de que el aprendizaje del inglés se lleve a cabo a través de contenidos. En este artículo se expone una de las metodologías que más se adecua a esta demanda, el Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lengua Extranjera (AICLE), vinculándolo en concreto a la asignatura de Educación Física (EF).

Tras contextualizar la situación actual y comentar las características principales de AICLE, se exponen a continuación una serie de aspectos sobre los que reflexionar para adaptar y vincular adecuadamente esta metodología con la EF. Finalmente, el artículo describe una Unidad Didáctica (UD) de EF, centrada en el contenido de *Iniciación a la Orientación*, diseñada y aplicada con metodología AICLE. A partir de dicha experiencia se ponen de relieve los principales argumentos esgrimidos.

Situación lingüística actual

Europa se caracteriza por una gran riqueza de lenguas y culturas que, tal y como aparece reflejado en el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas, deben ser protegidas y desarrolladas, puesto que son un recurso común de gran valor. En esta línea, la política educativa europea le otorga al aprendizaje de lenguas un lugar de notable importancia (Paricio, 2004), plasmada en los objetivos sobre política educativa en materia lingüística planteados por el Consejo de Europa, cuyos aspectos clave recaen en la promoción del plurilingüismo, la diversidad lingüística, la cohesión social, la comprensión mutua y la ciudadanía democrática.

Pese al escenario multilingüe europeo, existe una lengua que sobresale por encima del resto: el inglés. Hoy en día su relevancia es tal que,

según Crystal (1997), nunca ha habido una lengua tan extendida y propagada a nivel mundial. En España la lengua inglesa también ha adquirido una considerable relevancia, tal y como reflejan los resultados del eurobarómetro (Comisión Europea, 2012), en los que se exponía que el 82% de los españoles encuestados consideraba al inglés como una de las lenguas de mayor utilidad. No obstante, «el aprendizaje de lenguas extranjeras en España sigue siendo una de las asignaturas pendientes del sistema educativo actual» (Zayas, 2013, p.66). Por ello, parece que la LOMCE otorga aún más relevancia al plurilingüismo y a las lenguas extranjeras. Desde el mismo 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».

Fruto de esta situación el campo de la enseñanza bilingüe se está expandiendo considerablemente. De entre las múltiples posibilidades que existen en la enseñanza de lenguas, autores como Llinares y Pastrana (2013) destacan en concreto la modalidad AICLE, que es la que se trata a continuación, por ser una de las que más está viendo aumentada su aplicación en los centros educativos españoles.

Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lengua Extranjera

Principios básicos

En los últimos años, AICLE ha experimentado un notable desarrollo en múltiples países (Meyer, 2010) puesto que esta metodología concuerda perfectamente con las medidas articuladas desde el Consejo de Europa, que proponen enfoques educativos innovadores y que faciliten el aprendizaje de lenguas. Siguiendo lo expuesto por Marsh (2012) este 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). Por lo tanto, AICLE es el término utilizado para denominar a una serie de acciones educativas en las que se promueve simultáneamente el aprendizaje de un contenido y de una lengua.

A diferencia de la habitual cronología de la enseñanza de lenguas basada en la gramática, AICLE propone que el aprendizaje se centre en el contenido. De esta forma, aunque también se lleven a cabo actividades para desarrollar las cuatro habilidades (comprensión oral y escrita y expresión oral y escrita) o el vocabulario, todo el proceso de aprendizaje gira en torno a lo propuesto por la materia no lingüística. Teniendo esto en cuenta, se puede afirmar que esta metodología concuerda con las

teorías sobre el aprendizaje de lenguas actuales, puesto que, tal y como estas mencionan, se apoya en una perspectiva ecléctica que otorga relevancia tanto al significado como a la forma (Villanueva, 2002).

Coyle et al. (2010) señalan tres aspectos necesarios para obtener el mayor rendimiento a las prácticas AICLE. Por un lado, exponen que el docente debe ser consciente y justificar la razón por la que desea utilizar esta metodología; asimismo, debe ser capaz de adaptar el nivel lingüístico a los estudiantes, por lo que la planificación se erige como esencial. Por último, determinan que también debe poder integrar de forma natural los aspectos lingüísticos dentro del contenido del área. Como consecuencia de esto último puede inferirse que en cualquier programa AICLE, además de los objetivos propios del área no lingüística, también deben existir unos centrados en la lengua. No obstante, estos objetivos lingüísticos deben relacionarse más con las competencias comunicativas que con la gramática o el léxico (Marsh, 2012), puesto que el objetivo que se persigue mediante el uso de la lengua es permitir el acceso al contenido, es decir, favorecer la comunicación que propicie el aprendizaje.

La puesta en marcha de un proceso basado en AICLE se sostiene en cuatro principios básicos (Marsh, 2006). Estos son Contenido, Comunicación, Cognición y Cultura (conocidas como las 4c's). Debido a su naturaleza, las 4c's brindan un marco teórico y metodológico sobre el que pueden apoyarse los docentes para planificar sus propuestas educativas y diseñar sus materiales (Meyer, 2010). Además, autores como Coyle et al. (2010) han vinculado la Taxonomía revisada de Bloom¹ a AICLE para que, sirviéndose de esta, los docentes pueden apreciar de forma más sencilla la diversidad de tareas cognitivas que les pueden pedir a los alumnos y alumnas, así como el esfuerzo cognitivo que implica cada una de ellas.

En la Figura 1 se expone la Taxonomía revisada de Bloom, que propone seis procesos de pensamiento diferentes. Puesto que el docente debe atender al nivel de dificultad cognitiva y lingüística a los que los estudiantes van a tener que hacer frente (Coral, 2012; Coral y Lleixà, 2014), los diferentes niveles establecidos por esta taxonomía permiten simplificar esta tarea. Para ello, se clasifican los tres niveles de la base (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).

CREAR	↑	HOTS
EVALUAR		
ANALIZAR	↑	LOTS
APLICAR		
ENTENDER		
RECORDAR		

Figura 1. Taxonomía revisada de Bloom (Ahmed, Anwar, Wahahat, Edriss y Abdurahen, 2014, p. 12.)

Argumentos a favor de AICLE

Una vez contextualizada la metodología AICLE, seguidamente se exponen varias de las razones que justifican su utilización. Partiendo de un enfoque comunicativo flexible, plural y abierto a adaptaciones, AICLE puede justificarse conforme a lo expuesto por diversos de los más relevantes investigadores del campo de la enseñanza-aprendizaje de lenguas. En este sentido AICLE converge con las teorías propuestas por Vygotsky (1978), puesto que la relevancia del proceso de enseñanza recae sobre el contenido. De esta manera, a partir de dicho contenido es desde donde los alumnos y alumnas pueden construir su conocimiento y, por tanto, este es el factor que permite el desarrollo de sus habilidades. Eso sí, para ello resulta necesario que el docente lo haga accesible al aprendiz (Bloom, 1984), proponiéndole un nivel de dificultad adecuado a sus posibilidades.

Puede observarse que la metodología AICLE presenta una consonancia plena con lo estipulado por las teorías socioconstructivistas puesto que, siguiendo lo expuesto por Dalton-Puffer (2007), esta metodología es entendida como un proceso activo en el que a partir de sus conocimientos previos, los estudiantes pueden ir construyendo nuevos aprendizajes. Otro aspecto que conviene comentar hace referencia a la relevancia de la cultura para el aprendizaje de lenguas. Por ejemplo,

Villanueva (2002) determina que para poder alcanzar un sentido comunicativo completo, la conciencia cultural resulta esencial. En este sentido, la metodología AICLE también resulta acorde, puesto que como ya se ha mencionado, precisamente una de las 4c's hace referencia a la cultura.

Otros autores han mencionado también la efectividad de AICLE tanto para el aprendizaje de contenido como el de lengua (Coyle, et al., 2010; Meyer, 2010), señalando además el hecho de que favorece el progreso en las competencias comunicativa y lingüística. Asimismo puede aseverarse que, además del beneficio en sí que supone la exposición a otra lengua en otras áreas del currículum, a la implementación de AICLE se le pueden atribuir más aspectos positivos. Por ejemplo, Marsh (2006) expone cinco motivos básicos por los que la introducción de esta metodología resulta adecuada y provechosa:

- Culturales, por favorecer la comprensión de la cultura de otros lugares.
- Contextuales, por permitir una aproximación hacia la internacionalización en las escuelas.
- Lingüísticas, por propiciar la mejora de las competencias lingüísticas y comunicativas además del conocimiento tanto de la lengua extranjera como de la materna.
- Conceptuales, por basarse en el estudio de contenidos a través de otras perspectivas.
- De índole pedagógica, por permitir la introducción de programas diversificados y métodos que tendrán como objetivo ser más eficientes.

En definitiva, es de justicia afirmar que aunque son muchos los aspectos beneficiosos expuestos, también conviene ser conscientes de que la utilización de la metodología AICLE puede presentar también algún tipo de inconveniente. Por ejemplo, uno de los principales temores se halla en una posible falta de la competencia lingüística necesaria por parte del docente (Bruton, 2011), o a la carga adicional de trabajo que requiere su adecuada implementación.

AICLE en Educación Física

Justificación

La metodología AICLE es aplicable en todas las áreas que comprenden el currículum educativo. A continuación se expone su utilización en la materia de EF y se justifica esta elección planteando diferentes motivos que convierten esta asignatura en una buena opción mediante la que fomentar el aprendizaje de lenguas.

Que la EF es un área muy adecuada para utilizar el AICLE es defendido por diversos autores entre los que se encuentran Alonso, Cachón, Castro y Zagalaz (2015), Chiva, Isidori y Fazio (2015), Coral (2012), Coral y Lleixà (2014) o Ramos y Ruiz (2011). Los motivos principales para proponer esta unión se apoyan en las características y la lógica interna propias de esta materia. Por ejemplo, se expone que el vínculo entre relación, comunicación y conocimiento que se plantea a través del juego y el movimiento resulta una manera de facilitar el aprendizaje del inglés (García, García y Yuste, 2012). Esto se debe a que, de esta forma, los estudiantes vinculan el aprendizaje de la lengua al juego, actividad que relacionan íntimamente con su tiempo libre; de manera que su motivación hacia el aprendizaje lingüístico se ve incrementada exponencialmente (Fernández, 2011).

Además, también resulta muy relevante la gran cantidad de situaciones comunicativas ante las que se encuentran los alumnos y alumnas en el escenario de la EF, que posibilitan el uso de la lengua extranjera de forma continua y en circunstancias diversas (Ramos y Ruiz, 2011). Y es que la EF es un área en la que la comunicación posee una considerable trascendencia, por lo que Fernández (2009) afirma que favorece un enfoque comunicativo.

Puede afirmarse que son múltiples los aspectos positivos que surgen de la unión entre AICLE y EF. Como consecuencia de su naturaleza interactiva, la EF facilita una relación constante entre acción y lenguaje que brinda a los alumnos y alumnas la posibilidad de comprender gran parte de las indicaciones aunque su dominio del inglés no sea completo

(Ramos y Ruiz, 2011). Por lo tanto, puede sostenerse que esta materia es adecuada para la utilización del AICLE puesto que favorece el desarrollo del lenguaje dándole un uso real y significativo. Pero no solo beneficia la mejora lingüística, sino que, siguiendo lo expuesto por 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).

Es conveniente, sin embargo, recordar también que, pese a que en una práctica AICLE la lengua gane importancia, la materia no debe perder las características que le son propias, es decir, no debe verse desvirtuada (Fernández, 2011). Por ejemplo, conviene tratar de moderar las correcciones gramaticales ya que el objetivo es que los estudiantes usen la lengua como vehículo para acceder a los contenidos de la asignatura. Resulta preciso ser conscientes de que si la EF es apropiada para el uso del AICLE es por sus particularidades, y por ello estas no pueden verse eclipsadas por aspectos puramente lingüísticos, sino que estos deben ser incorporados a la propia asignatura.

Educación Física: una asignatura diferente

Son diversos los aspectos característicos del área de EF que la convierten en una materia diferente al resto. Seguidamente se hacen explícitos algunos de estos rasgos particulares que permitirán comprender en mejor medida la globalidad de lo que implica esta asignatura. En este sentido, percibir adecuadamente las singularidades de la EF que pueden ser relevantes para el aprendizaje de lenguas permitirá, posteriormente, hacer más sencillo el hecho de vincularla al AICLE.

Uno de los primeros aspectos que conviene mencionar es el factor de que la EF educa mediante la práctica física y, por tanto, se sirve de una pedagogía activa (Lavega, 2007). Por esta razón puede afirmarse que la tarea motriz representa la unidad básica sobre la que se cimientan la gran mayoría de las actividades propuestas en esta materia (Coral y Lleixà, 2013). A partir de esto, Lavega (2007) afirma que la EF implica una vivencia completa de la experiencia motriz pero que a la vez requiere de la activación de dimensiones como son la cognitiva, la afectiva o la relacional.

Por otro lado, siguiendo lo dicho por Fernández (2011) o Ramos y Ruiz (2011) puede extraerse que una de las diferencias principales entre la EF y el resto de las áreas se encuentra en su carácter vivencial y lúdico. Además, otro aspecto esencial de esta materia es la relevancia que se le otorga al juego como recurso metodológico. Sin embargo, aunque la sola presencia del juego favorece la socialización y la motivación de los estudiantes, este factor no garantiza que vaya a producirse un aprendizaje integrado de lenguas y contenidos (Coral y Lleixà, 2013).

Tres son las características básicas expuestas por Coral y Lleixà (2013) para diferenciar la EF del resto de las áreas del currículo. Destacan su incidencia directa sobre la salud de las personas, la motivación intrínseca del alumnado por el movimiento y su naturaleza interactiva. Esta última en particular es la que favorece la aparición de situaciones comunicativas diversas, tanto entre aprendices como entre estos y docente (Ramos y Ruiz, 2011).

Al igual que el resto de las áreas de currículo, la EF debe fomentar el desarrollo de las competencias clave por parte de los alumnos y las alumnas. De hecho, hay diversos autores que consideran esta materia como una de las más relevantes y que más facilita el progreso de dichas competencias. Por ejemplo, Díaz et al. (2008) determinan que gracias a su carácter abierto, flexible y a las múltiples y variadas experiencias que brinda, la EF propicia unas situaciones muy favorecedoras para la mejora de las competencias clave. Siguiendo esta misma línea, Lleixà (2007) expone que «al poner al alumnado en contacto con el entorno físico, social y cultural, puede contribuir de forma privilegiada a su adquisición» (p.31). De esta manera, puede afirmarse que el área de EF es adecuada para promover y desarrollar las competencias clave.

Asimismo, otro aspecto característico de la EF se halla en su particular metodología. Gracias a su propuesta por el aprendizaje mediante experiencias vivenciales, se favorece el desarrollo de capacidades como el autocontrol, la comunicación, la resolución de conflictos o la empatía (González, Hernández, Pastor y Villar, 2013). Por ello, aunque las

tareas motrices son de suma relevancia, conviene ser conscientes de que no olvida otros tipos de aprendizaje menos relacionados con lo físico o motriz que también resultan de gran importancia para el desarrollo de los estudiantes. De esta forma, puede afirmarse que la EF es un área que vincula lo motriz con lo cognitivo.

Por último, conviene mencionar en este sentido al espectro de los estilos de enseñanza desarrollado por Muska Mosston. Sirviéndose de este, el docente es más consciente de las relaciones que se establecen entre él y sus alumnos y alumnas, lo que facilita el análisis de la práctica y la comprensión de todo lo que sucede en ella.

Replanteando AICLE en Educación Física

Una vez expuesto porqué puede ser beneficioso el uso del AICLE en la asignatura de EF, a continuación se comentan algunos aspectos que conviene tener en cuenta para poder vincular de manera efectiva las mencionadas metodología y asignatura. En concreto se formulan una serie de precisiones que deben considerarse para poder vincularlas satisfactoriamente.

Tal y como se ha comentado en el segundo apartado de este artículo, la metodología AICLE se sustenta en cuatro pilares básicos, las 4c's (Marsh, 2006). Consecuentemente, para poder aplicar esta metodología en el área de EF, contenido, comunicación, cognición y cultura también deben ser consideradas antes, durante y después de las sesiones. De esta forma, es necesario que el docente de EF sea consciente de la introducción de cada uno de ellos, que además deberá darse de manera ordenada y con una progresión pertinente (García, García y Yuste, 2012), a fin de facilitar el aprendizaje de los alumnos y las alumnas; para favorecer el desarrollo tanto del conocimiento de la lengua como de las habilidades sobre la misma. Pero al mismo tiempo todo ello debe desarrollarse en un marco en el que la utilización del lenguaje sea real (Ramos y Ruiz, 2011; Fernández, 2011) y tenga sentido para los estudiantes. Si bien es cierto que son muchos aspectos a tener en cuenta, pasar por alto alguno de ellos podría implicar una mengua en el progreso y, por tanto, un menor aprovechamiento del esfuerzo realizado.

Seguidamente, con el objetivo de llevar a cabo un replanteamiento de AICLE aplicado particularmente al área de EF, se comentan cada una de las cuatro «c's» especificando aquellas consideraciones que resultan relevantes para poder ser aplicadas en esta asignatura en concreto.

Contenido

Dentro del 4c's framework, el contenido es el apartado que se refiere al conocimiento, las habilidades y la comprensión. En el caso concreto de la EF, la legislación determina que son cinco los bloques de contenido que deben trabajarse en la etapa de Educación Primaria y cuatro en Educación Secundaria. A partir de dichos bloques y de los diversos contenidos definidos en el currículo, el docente de EF deberá escoger aquellos que sean acordes y vayan a trabajarse a lo largo del proceso educativo. La decisión referente a la elección del contenido es un factor clave del proceso (Molero, 2011), puesto que dicho contenido será el que determinará toda la trayectoria de aprendizaje posterior. Además, el contenido en cuestión debe fomentar situaciones comunicativas variadas. Por ejemplo, la UD escogida para ejemplificar lo argumentado en este artículo se apoya en el contenido de orientación, en tanto que propone múltiples situaciones en las que la comunicación resulta esencial.

Una vez se ha tomado la decisión referente al contenido, hay que plantearse la aparición del mismo siguiendo una progresión adecuada, de forma que se haga más sencillo su aprendizaje por parte de los estudiantes (García, García y Yuste, 2012). Por ejemplo, contenidos conceptuales pueden vincularse a algunos de tipo procedimental y, por tanto, puede resultar efectivo introducirlos simultáneamente o relacionar los unos con los otros. Así se contribuye a que los alumnos y alumnas construyan su conocimiento a partir de las diferentes actividades propuestas. Eso sí, pese a estar haciendo referencia a contenidos que pueden tener algún aspecto más puramente lingüístico, conviene no olvidar el carácter propio de la asignatura de EF, en el que el movimiento y la acción desempeñan un papel necesario e inherente.

Comunicación

En un proceso AICLE la comunicación es el factor que permite aprender a usar la lengua al mismo tiempo que se utiliza la lengua para aprender (Biçaku, 2011). Habitualmente, en un área no lingüística resulta poco común reflexionar sobre esta, sin embargo, en una práctica basada en AICLE un análisis minucioso sobre el lenguaje a utilizar debe ser realizado, puesto que resulta esencial para un óptimo desarrollo de la propuesta (Coyle, et al., 2010). A partir del contenido, el docente debe establecer el vocabulario clave y las estructuras básicas que los estudiantes deberían aprender. Estas herramientas deben ser facilitadas, puesto que son necesarias para el aprendizaje del alumnado por ser el factor que les permite relacionarse y comunicarse (Coyle, et al., 2010; Molero, 2010). Por esta razón el docente debe ser muy consciente y planificar con antelación qué herramientas van a ser necesarias durante el proceso educativo, para poder proporcionárselas al alumnado. En la aplicación de la UD que explicamos más adelante se utilizaron, por ejemplo, ayudas visuales con las preposiciones de lugar para facilitar su utilización por parte del alumnado.

Siguiendo lo expuesto por García, García y Yuste (2012), la EF es un área idónea para trabajar el diálogo y la interacción, puesto que el mero hecho de dejar el aula hace sentir a los estudiantes más libres, circunstancia que favorece la comunicación. Conviene ser conscientes de qué se les va a pedir a los estudiantes y cuál es el resultado que se pretende obtener; así que la forma en que se presenten las actividades resulta clave (Coral, 2012). En este sentido, la «C» de comunicación se verá especialmente influenciada por el tipo de metodología escogida.

De esta forma, los estilos de enseñanza propios de la EF adquieren una considerable relevancia. El docente debe ser capaz de apreciar que el estilo escogido condiciona ciertamente las posibilidades comunicativas de los alumnos y alumnas. Por ejemplo, utilizando el estilo del mando directo la posibilidad de que los estudiantes sean emisores de un mensaje se ve ampliamente coartada, puesto que esencialmente van a dedicarse a reproducir lo que el docente diga. En cambio, una práctica en la que se utilice el estilo divergente mediante grupos favorece que los estudiantes se comuniquen entre ellos, se expresen, argumenten y lleguen a conclusiones interaccionando con sus compañeros y compañeras.

Estos dos ejemplos muestran dos extremos opuestos de las posibilidades comunicativas que pueden ser propuestas. Mientras que en el primero apenas hay producción lingüística por parte del alumnado, en el segundo se le da mucha libertad, cosa que podría propiciar la inhibición o reparo de los estudiantes al no tener un nivel lingüístico suficiente con el que poder expresarse. Por esta razón, la elección de los estilos de enseñanza resulta de tamaño relevancia, puesto que debe favorecer el hecho de adaptarse a las características y posibilidades de los alumnos y alumnas.

Según el estilo utilizado, son los estudiantes o el profesor los que dan informaciones, instrucciones, explicaciones, opiniones, feedbacks, etc. (Mosston y Ashworth, 1993). Es muy diferente recibir una información que ser uno mismo el que debe producirla, y en base a ello, la comunicación puede verse considerablemente modificada. Por esta razón el docente debe planificar una progresión lógica y congruente de los estilos y ser consciente de que si el estudiante debe ser el emisor de cualquier tipo de información, debe haber recibido las herramientas necesarias para poder producirla.

Cognición

Para que un aprendizaje se produzca efectivamente las actividades propuestas deben suponer un reto al alumnado, por lo que el *input* debería ser ligeramente superior al nivel de partida de los estudiantes (Krashen, 1985); cuestión que debe ser tenida en cuenta al desarrollar una práctica AICLE. En el caso particular de la EF basada en dicha metodología, este desafío propuesto a los alumnos y alumnas posee una doble vertiente: el reto de la actividad física o motriz y el reto lingüístico. Estos desafíos deben tener presente el nivel de partida de los estudiantes. Ambos retos pueden y deberían verse vinculados, de forma que sean presentados ante el alumnado como uno solo. Para ello, el docente de EF debe analizar el desafío vinculado a su materia y el desafío

lingüístico para ensamblarlos, consiguiendo que quede un todo coherente, viable y que no olvide las características propias de la EF.

Haciendo referencia al apartado lingüístico, la demanda cognitiva puede ser diferenciada en dos niveles. Por un lado se encuentran las demandas de orden inferior (LOTS) y por otro las de orden superior (HOTS). Conviene precisar que el docente de EF debe ser consciente del tipo de demanda cognitiva propuesta en cada momento, puesto que una exigencia cognitiva o lingüística excesiva impide despertar y mantener la curiosidad y la atención en el alumnado (Tomlinson y Masuhara, 2009). Siguiendo lo expuesto por Coral y Lleixà (2013, 2014), una propuesta didáctica de EF mediante AICLE tendrá una demanda lingüística adecuada en el momento en que, además de adaptar el discurso al contexto, incorpore los andamios necesarios para atender la diversidad lingüística del aula.

De esta forma puede decirse que prestar atención a la «C» referente a cognición implica ser reflexivo y tomar conciencia de los procesos cognitivos superiores que vayan a proponerse al alumnado, vinculando esto con la práctica motriz habitual en el área de EF. A partir de la Taxonomía revisada de Bloom y el espectro de estilos de enseñanza (Mosston y Ashworth, 1983), en la Tabla 1 se comenta el vínculo entre las demandas cognitivas propuestas mediante la primera y los estilos de enseñanza de la EF.

A partir de lo expuesto en dicha tabla, puede observarse como, a medida que se va avanzando en el espectro de los estilos de enseñanza, las demandas cognitivas también se desplazan, desde las demandas de menor hacia las de mayor nivel. En este sentido, si el docente es consciente de la implicación cognitiva vinculada a cada uno de los estilos, se facilitará su selección para la práctica, puesto que debe guardar coherencia con la dificultad cognitiva a la que los alumnos y alumnas pueden ser enfrentados.

Cultura

En el aprendizaje de una lengua el elemento cultural resulta de

Tabla 1.
Relación entre estilos de aprendizaje y niveles de demanda cognitiva

	R	C	A	E	C	Observaciones
	reproducir	comprender	aplicar	evaluar	crear	
Mando directo	■					Alumnado 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 las premisas del docente.
Asig. de tareas	■					El alumnado se limita a ejecutar la tarea propuesta. En cuanto a la lengua, ninguna de las nuevas decisiones transferidas al escolar resulta relevante. Comprender la tarea resulta clave para poder reproducir el modelo.
Estilo recíproco		■				El protagonismo del alumnado aumenta ya que los alumnos en el rol de observadores son los encargados de transmitir el <i>feedback</i> . La relación entre los estudiantes se incrementa y así se proponen nuevas situaciones comunicativas. El observador debe ser capaz de aplicar lo expuesto.
Auto-evaluación			■			El alumnado debe ser capaz de aplicar un <i>feedback</i> según 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 son similares a las del estilo anterior. El alumno analiza los diferentes niveles de dificultad propuestos, los compara y determina cuál se adecua más a sus posibilidades o habilidades. Apenas hay intercambio comunicativo. La comunicación vuelve a ser esencial, ya que este estilo se fundamenta en las preguntas que el alumno debe analizar para responder. La comunicación es siempre docente-alumno; nunca alumno-alumno.
Divergente					■	Aplicado en grupos crea un marco ideal para el intercambio de información, propiciando un doble reto: encontrar posibles soluciones al problema planteado, y comunicarse con el resto, expresando sus ideas y haciéndose comprender.
Programa individual						El estudiante pregunta y busca respuestas, lo que implica una demanda cognitiva ciertamente elevada. Sin embargo, dicha demanda apenas se verá 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 no favorece las situaciones comunicativas.

considerable relevancia (Villanueva, 2002). La EF tiene una significativa contribución en este sentido debido a su vocación (Ramos y Ruiz, 2011), puesto que son cuantiosos los elementos culturales que se pueden transmitir mediante juegos, actividades o deportes; debido a que pueden vincularse a unas costumbres particulares, a un lugar de origen,

Tabla 2.
Unidad Didáctica de Iniciación a la Orientación

Objetivos	
EF	Inglés
-Desarrollar el sentido de la orientación. -Localizar puntos de un plano en la realidad y viceversa. -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.	-Comprender textos orales generales y específicos. -Expresarse e interactuar oralmente de forma eficaz y con cierto nivel de autonomía. -Manifestar una actitud receptiva y de autoconfianza en las capacidades de aprendizaje y uso de la lengua extranjera.
Contenido	
-Conceptos: orientación deportiva, conceptos básicos e historia de la orientación, reglas, Mapa, leyenda y escala. Puntos cardinales. -Procedimientos: orientación del mapa, interpretación y lectura de planos, ejecución de recorridos y percepción de trayectorias. Percepción de orientación espacial, seguimiento de instrucciones, localización personas y objetos en un plano. -Actitudes: aceptación de normas de seguridad y grupo, cooperación, comportamiento solidario y responsable.	
Comunicación	
<i>Language of learning</i>	Vocabulario -Adverbios de orden: <i>first, then, later, next, after that, finally</i> . -Preposiciones de lugar: <i>on, in, under, behind, next to, near, between, etc.</i> -Puntos cardinales: <i>north, south, east, west</i> . - <i>Left, right, top, bottom, straight, step, corner, hand, inch, long, wide</i> . -Vocabulario específico: <i>control card, map, scale, key, nature, etc.</i>
<i>Language for learning</i>	Estructuras -You must, you have to, and you should. -I think that, I believe that, in my opinion. -Imperative: turn right/left, go straight ahead, come back. -There is/ are... (Descriptions eg. There is a blue ball on that corner) -At the top/ bottom, on the corner, on the right/ left. -It is under/ on/ behind/ in...
<i>Language through learning</i>	-Dar instrucciones. -Hacer descripciones sobre la posición de objetos o personas y comparar. -Dar opiniones. -Pedir ayuda o la repetición de una explicación.
	-Resolver conflictos de conducta. -Evitar las trampas y el juego sucio. -Promover el respeto a la naturaleza y el medio ambiente. -Feedbacks sobre las actividades.
Cognición	
LOTS	Recordar, memorizar, entender, aplicar, identificar, comparar (diferencias y similitudes), ordenar, unir, resumir, explicar, interpretar.
HOTS	Analizar, evaluar, crear, inventar, predecir, expresar opiniones, formular juicios, resolver problemas, dar razones, desarrollar ideas.
Cultura	
-Percibir y respetar la relación entre el deporte de orientación y la naturaleza. -Conocer los orígenes del deporte de orientación. -Reconocer los beneficios de un estilo de vida saludable. -Importancia de la colaboración para alcanzar los objetivos comunes.	
Competencias	
-Comunicación lingüística: se fomentan situaciones comunicativas que favorecen la interacción por parte de los estudiantes. -Aprender a aprender: se favorece la reflexión de los estudiantes sobre su aprendizaje, sus logros y el camino que deben seguir para continuar progresando. -Competencias sociales y cívicas: las actividades en grupo son constantes, fomentando la cooperación, la colaboración y los valores cívicos en general, como por ejemplo el respeto, la tolerancia o el esfuerzo.	
Metodología	
Para favorecer la aparición de las 4c's se proponen situaciones en las que se requiera la interacción y comunicación de los estudiantes, favoreciendo la colaboración, cooperación y trabajo en equipo. Por ello, los estilos de enseñanza que se utilizan principalmente son el divergente, el recíproco y la microenseñanza; proponiendo, además, una progresión adecuada en el nivel de las demandas cognitivas.	
Evaluación	
-Evaluación inicial: cuestionario realizado en la primera sesión. -Evaluación formativa: mediante las puntuaciones obtenidas en las actividades de la tercera sesión. Rúbricas de evaluación lingüística a lo largo de las actividades. -Evaluación final: resultado de la actividad final de la sexta sesión y auto-evaluaciones de los estudiantes.	
Recursos y materiales	
-Planos, mapas, balizas y pegatinas. -Documentación escrita referida a las evaluaciones	
Sesiones	
Sesión 1: Conociendo el plano -Evaluación inicial -Introducción ¿qué es la orientación? -Confección de un plano de la clase	Sesión 2: Localizando puntos -Localizamos en nuestro mapa. Descripción de la ubicación de personajes en un mapa. -Buscando pegatinas. Ubicar en un plano las pegatinas distribuidas por el patio.
Sesión 3: Conociendo el terreno sin el plano -Las letras perdidas. Encontrar letras pintadas en diferentes lugares del patio. -Juego de pistas sin plano. Seguir indicaciones que les llevan a las letras de la actividad anterior.	Sesión 4: Orientando el plano -Norte y sur. Juego de persecución con puntos cardinales. -Colocando y encontrando. Indicar la distribución de materiales según lo plasmado en un plano. -Encontrando su ubicación. Todo el grupo imita una distribución mostrada en un plano y dos estudiantes identifican el plano copiado.
Sesión 5: Siguiendo trayectorias -Sopa de letras. Seguir la trayectoria marcada en un mapa. -Seguimos trayectorias. Identificar y seguir una trayectoria marcada y señalarla en un mapa	Sesión 6: Nos orientamos -Actividad final. Completar un recorrido encontrando las balizas marcadas en un mapa en el menor tiempo posible.

a unas actitudes, etc como es el caso del deporte de la orientación utilizado en nuestra experiencia. Además, siendo conscientes de que la EF centra su acción educativa en la adquisición de una cultura corporal y en el desarrollo de la motricidad, se puede sostener que pone en contacto a los estudiantes con el entorno físico, social y cultural (Lleixà, 2007).

La cultura se construye a partir del conocimiento sobre uno mismo, y consiste en el paso del autoconocimiento y la autoestima a la relación con el resto. La EF resulta un escenario óptimo, ya que favorece que el estudiante tenga un mejor conocimiento de sí mismo, sus destrezas y sus posibilidades. Todo ello en relación al movimiento, al propio cuerpo, y también en el apartado social (García, García y Yuste, 2012), ya que proporciona la oportunidad de que el estudiante se conozca a sí mismo como persona.

Además, debido a su carácter procedimental y las numerosas situaciones de interacción que genera la EF (Lavega, 2007; Ramos y Ruiz, 2011), puede afirmarse que los estudiantes gozarán de la oportunidad de socializar, comprenderse a través de los otros, entablar relaciones con los que les rodean y crecer, además de motrizmente, socialmente; viéndose integrados en un grupo en el que interactúan, comparten experiencias y aprenden a la vez que conocen diferentes formas de comprender el mundo transmitidas mediante juegos y actividades diversas (Chiva, Isidori y Fazio, 2015).

Aplicación didáctica

En este punto el artículo presenta una UD de *Iniciación a la Orientación* llevada a cabo en quinto curso de primaria, en la que se concretan los aspectos descritos hasta el momento, plasmando la perspectiva revisada de la EF desde los requerimientos del AICLE. La orientación es un contenido que favorece la realización de actividades grupales en las que los estudiantes tienen la necesidad de comunicarse, por lo que la UD, reflejada en la Tabla 2, permite apreciar claramente la aplicación de lo apuntado en el marco teórico.

Conclusiones y reflexiones finales

Atendiendo a los argumentos esgrimidos a lo largo del artículo, no cabe duda de que la EF cuenta con una lógica interna particular, que la hace idónea para implementar prácticas de AICLE. Por ello, conviene que los docentes comencemos a tener en cuenta el ámbito lingüístico y seamos conscientes de que la introducción del inglés, u otras lenguas, en nuestras clases en ningún caso supone una amenaza sino una gran oportunidad.

Con la puesta en práctica de la UD descrita se ha observado, tal como se argumentaba en los apartados precedentes, cómo el éxito de la comunión entre la EF y AICLE radica en el hecho de generar y potenciar al máximo la existencia de situaciones comunicativas entre el alumnado. A partir de esta experiencia, también conviene precisar que una adecuada progresión en la utilización de la lengua inglesa resulta necesaria, ya que los alumnos deben sentirse seguros, respaldados y capaces de comunicarse. Por ello, hay que adaptarse a su nivel de partida y ofrecer el andamiaje necesario basado en estrategias como: la ayuda docente, la existencia de referencias visuales, ejemplos, etc. De lo contrario, se correría el riesgo de propiciar una inhibición que resultaría muy inconveniente para el proceso de enseñanza-aprendizaje.

De todo lo expuesto se concluye definitivamente que para extraer el máximo beneficio a las prácticas de EF mediante AICLE, resulta necesario conocer las particularidades que diferencian esta materia del resto, de manera que puedan ser adaptadas y potenciadas con la introducción del AICLE. Es decir, para que una práctica de EF basada en AICLE se desarrolle de manera óptima, es necesario que los docentes reflexionen y analicen cada una de las 4c's, así como las diferentes demandas a las que los alumnos y alumnas se enfrentan. Solo así se favorecerá un aprendizaje adecuado tanto en lo referente a la propia área como al apartado lingüístico.

Referencias

- Ahmed, N., Anwar, M.A., Wahajat, U., Edriss, A., y Abdurahen, M. (2014). Bloom's taxonomy based proportionate curriculum development model. *Journal of Education and Practice*, 5(26), 12-17.
- Alonso, J. A., Cachón, J., Castro, R. y Zagalaz, M. L. (2015). Propuesta didáctica bilingüe para educación física en educación primaria. Juegos populares tradicionales ingleses. *Retos: Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, (28), 116-121.
- 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.
- 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.
- Bruton, A. (2011). Is CLIL so beneficial, or just selective? Re-evaluating some of the research. *System*, 39(4), 523-532.
- Chiva, O., Isidori, E. y Fazio, A. (2015). Educación Física bilingüe y pedagogía crítica: una aplicación basada en el judo. *Retos: Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, (28), 110-115.
- Comisión Europea (2012). Eurobarómetro. Opinión Pública en la Unión Europea. Informe Nacional. España. Publicado en línea. Recuperado el 16 - 04 - 2015 en <http://ec.europa.eu/spain/pdf/eb-es-2012-2.pdf>
- 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., 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.
- Coral y Lleixà, T. (2014). Physical education in content and language integrated learning: successful interaction between physical education and English as a foreign language. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*. Publicado en línea. Recuperado el 16 - 04 - 2015 en <http://dx.doi.org/10.1080/13670050.2014.977766>
- 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.
- Díaz, J., Campos, M., Pérez, C.M., Guerras, A., Casado, M.V., Feltrer, ... 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). Recuperado de: <http://www.efdeportes.com/efd118/desarrollo-de-las-competencias-basicas-a-traves-de-la-educacion-fisica.htm>
- European Commission (2012). *Special eurobarometer 386. Europeans and their languages*. Obtenida el 15 de abril de 2015: http://ec.europa.eu/public_opinion/archives/ebs/ebs_386_en.pdf
- Fernández, E. (2009). La secuenciación de los contenidos lingüísticos dentro de la Educación Física bilingüe. *Revista digital: innovación y experiencias educativas*, (23), 1-9.
- Fernández, E. (2011). El valor del realismo en las tareas de Educación Física bilingüe. *Revista Digital Educativa Wadi-red*, 1(1), 27-32.
- García, J.V., García, 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.
- González, F., Hernández, A., Pastor, J.C., y Villar, L. (2013). Educación Física e inglés, asociación eficaz para adquirir competencias. *Tándem: didáctica de la Educación Física*, (43), 97-105.
- Krashen, S.D. (1985). *The input hypothesis. Issues and implications*. Nueva York: Longman.
- Lavega, P. (2007). El juego motor y la pedagogía de las conductas motrices. *Revista conexoes*, 5(1), 27-41.
- 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.
- LOMCE, Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa.
- 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. Recuperado de: [https://archive.org/details/ProceedingsOfTheSecondAnnualConferenceForMiddleEastTeachersOfMarsh,D.\(2012\).Contentandlenguajeintegrated\(CLIL\)Adevelopmenttrajectory.Córdoba:Serviciodepublicacionesde laUniversidaddeCórdoba](https://archive.org/details/ProceedingsOfTheSecondAnnualConferenceForMiddleEastTeachersOfMarsh,D.(2012).Contentandlenguajeintegrated(CLIL)Adevelopmenttrajectory.Córdoba:Serviciodepublicacionesde laUniversidaddeCórdoba)
- Meyer, O. (2010). Towards quality CLIL: successful planning and teaching strategies. *Pulso*, (33), 11-29.
- Molero, J.J. (2011). 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.
- Mosston, M., y Ashworth, S. (1993). *La enseñanza de la Educación Física. La reforma de los estilos de enseñanza*. Barcelona: Hispano Europea.
- Paricio, M.S. (2004). Dimensión intercultural en la enseñanza de lenguas y formación del profesorado. *Revista iberoamericana de educación*, 34(4), 1-12.
- Ramos, F., y Ruiz, 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.
- 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.
- Tomlinson, B., y Masuhara, H. (2009). Playing to Learn: A Review of Physical Games in Second Language Acquisition. *Simulation Gaming*, 40(5), 645-668.
- 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».
- Vygotsky, L.S. (1978). Interactions between learning and development. En M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner y E. Soubberman (eds.) *Mind in society: The development of higher psychological processes* (pp. 79-91). Cambridge: Harvard University Press.
- Zayas, R.M. (2013). El aprendizaje de lenguas extranjeras en España. *eXtoikos*, (9), 63-68.

(Footnotes)

¹ La taxonomía original aparece en Bloom (1984), y ha sido revisada por Anderson et al. (2001).

