

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

Physical Education-in-CLIL tasks. Determining tasks characteristics through the analysis of the diaries

Josep Coral Mateu, Teresa Lleixà Arribas

Universitat de Barcelona

Resumen: El artículo presenta un estudio que aborda las características de las tareas de educación física cuando se utiliza el enfoque educativo de aprendizaje integrado de contenidos y lengua extranjera (AICLE). Se relaciona el enfoque AICLE y la educación física con la perspectiva competencial, introduciendo el constructo teórico del *4Cs framework* y se formulan dos objetivos de investigación: describir la tipología de las tareas pertinentes para el aprendizaje integrado de educación física y lengua inglesa e identificar las tareas de aprendizaje integrado que suscitan mayor interés en el alumnado. En el estudio, se optó por un proceso de investigación-acción en el cual la obtención de los datos se realizó mediante el diario de clase. El grupo objeto de estudio era de veintisiete alumnos de 5º de Educación Primaria. Se describen las salvaguardas metodológicas usadas y se analizan los datos de texto a través del software de análisis de contenido NVivo. Las conclusiones aportan directrices para que el diseño de tareas de educación física en AICLE favorezca que se desarrollen satisfactoriamente y que sean del interés del alumnado. Destacan aquellas tareas realizadas en grupos de estructura cooperativa que incorporan de forma intencional la oralidad. Se pone también de manifiesto la necesidad de proporcionar soportes lingüísticos que garanticen un dinamismo que no haga perder la esencia de la actividad. Se abren, así mismo, nuevas vías de investigación de AICLE en educación física.
Palabras clave: tareas; aprendizaje integrado; educación física; lengua inglesa; AICLE; competencias básicas.

Abstract: This article focuses on the characteristics of Physical Education-in-CLIL (PE-in-CLIL) tasks. CLIL (Content and Language Integrated Learning) is a teaching approach which uses foreign language as a tool to enhance the subject learning process. We connect PE-in-CLIL with key competences and we introduce the CLIL 4Cs framework. We establish the aims of the study, that is; to describe the features of tasks which are most suitable to PE-in-CLIL and identify integrated tasks which appeal most to learners. We use Action-Research and we collect data through diaries. The participants of the study were twenty-six learners of 5th grade of primary school. We described the strategies of rigour and quality applied and we analysed data using a qualitative data analysis software programme (NVivo). In the results, we identify both the tasks that appeal to students and the tasks that are developed successfully. In the conclusions, we provide teaching guidelines to plan successful PE-in-CLIL tasks that appeal to students. At this point, we emphasise tasks that combined both cooperative learning and oracy with motor activity and games. We also declare the necessity of incorporating scaffolding strategies in order to accommodate students' linguistic needs and facilitate tasks development. Future CLIL research possibilities emerge in the Physical Education field of work.

Key words: tasks; integrated learning; Physical Education; English; CLIL; key competences.

Introducción

En el actual contexto educativo español, adquieren una especial relevancia las competencias básicas, especialmente en el marco de referencia curricular (LOE, 2006). En este contexto, cobra cada vez mayor aceptación el enfoque educativo AICLE (Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lengua Extranjera) que corresponde al acrónimo original en inglés CLIL (*Content and Language Integrated Learning*). La educación física en AICLE es una opción educativa que presenta gran interés, tanto por la contribución del área a la competencia lingüística en lengua extranjera, como por los beneficios que la educación física puede obtener: liderar programas de innovación educativa, utilización de nuevos recursos de aprendizaje o incremento de horas de clase semanales de educación física, al implantarse un programa AICLE (Coral, 2010; Figueras, Flores & González-Davies, 2011; García Jiménez, García Pellicer & Yuste Lucas, 2012; Ramos & Ruiz Omeñaca, 2011; Rottmann, 2007).

Ser competente implica utilizar, de manera efectiva, conocimientos, habilidades y actitudes en contextos diferentes y de forma transversal. De acuerdo con esta concepción, la Unión Europea (Comisión de las Comunidades Europeas, 2005) ofrece un listado de competencias básicas, que, según algunos autores, «presenta un punto débil al no reconocer que la combinación de conocimientos, habilidades y actitudes

que confluyen en la competencia motriz constituyen una competencia básica» (Hernández Álvarez & Martínez de Haro, 2008, p.5).

La contribución de la educación física a la adquisición de las competencias básicas es reconocida, tanto en el entorno escolar como entre los investigadores de esta área de conocimiento. Diversas publicaciones (Contreras & Cuevas, 2011; López Pacheco, 2010; Lleixà, 2007, 2010; Vaca, 2008;) muestran importantes aportaciones, sobre todo en lo que se refiere a la competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico y a la competencia social y ciudadana. En referencia a la competencia comunicativa, sin embargo, observamos que la contribución no es excesivamente destacada por los autores, que la limitan a los aspectos comunicativos del cuerpo y el movimiento como instrumentos de expresión (Chavarría, 2009) o no la mencionan, como es el caso de Klein (2010) cuando se refiere a las aportaciones de la educación física ante los retos educativos y sociales. El enfoque AICLE brinda, sin duda, nuevas posibilidades ante esta competencia.

Coyle, Hood y Marsh (2010) definen CLIL como un enfoque educativo dual, en el cual una lengua adicional es utilizada para la enseñanza-aprendizaje de un contenido, en una innovadora fusión de las enseñanzas. Según Ting (2010), AICLE puede transformar la dinámica de las aulas hacia un aprendizaje más centrado en el alumno, constructivista y motivador, ya que permite usar el lenguaje de forma real para acceder a la información y comprender y reformular el conocimiento adquirido.

En la actualidad, el conocimiento funcional de la lengua inglesa es un factor clave que condiciona el futuro socio-laboral de los estudiantes y cuya carencia incrementa la desigualdad de oportunidades. El nivel socioeconómico incide significativamente en este conocimiento. Los

porcentajes de estudiantes que superan esta competencia tienden a ser más bajos a medida que el nivel socioeconómico decrece (*Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu*, 2007). La limitación al acceso a academias privadas o cursos en el extranjero, debido a factores sociales y económicos, estaría entre las causas de estas diferencias. Es Marsh (2000) quién afirma que el enfoque AICLE ofrece la oportunidad de romper con esta herencia del pasado. Facilita a todos los estudiantes, sea cual fuere su posición económica y social, la oportunidad de adquirir una lengua extranjera de forma significativa.

La experiencia ha mostrado que las metodologías tradicionales desarrolladas en el aula ordinaria de lengua extranjera no son, por sí solas, suficientes con relación a la exposición del alumnado a la lengua. Lasagabaster (2008) cita un estudio realizado en el año 2005, por la Comisión Europea, en el cual se afirma que el 56% de los ciudadanos europeos puede mantener una conversación en una segunda lengua y un 28% son trilingües. En este estudio, se deduce que en las grandes zonas monolingües del sur de Europa -además del Reino Unido e Irlanda- es donde se presentan los peores porcentajes. Realizar clases de educación física, usando la lengua inglesa como lengua vehicular, es una propuesta que ayuda a minimizar este problema en nuestro entorno.

Con relación a la investigación sobre AICLE, la mayoría de los estudios se centran en aspectos lingüísticos (entre otros, Alonso, Grisaleña & Campo, 2008; Dalton-Puffer, 2008; Escobar & Sánchez, 2009; Lasagabaster, 2008; Navés, 2009; Ruiz de Zarobe & Celaya, 2011). En lo que atañe al área de educación física hallamos artículos que relacionan la educación física, la actividad física y el deporte con el aprendizaje de la lengua extranjera (Clancy & Hruska, 2005; Fernández, 2011; García Jiménez, et al., 2012; Lynott, 2008; Ramos & Ruiz Omeñaca, 2011; Machunsky, 2008; McCall, 2010). Sin embargo, cuando se trata de investigaciones centradas en la educación física en AICLE (Coral, 2010, 2012; Figueras, et al., 2011; Rottmann, 2007), los resultados son muy escasos, tanto en lo que se refiere a la efectividad de este planteamiento como a las estrategias didácticas más adecuadas.

Bajo el paraguas AICLE se pueden encontrar diversas propuestas metodológicas. Es Coyle (2006) quien formula, y posteriormente desarrolla Coyle et al., (2010), el *4Cs framework* como constructo teórico para conceptualizar la integración de cuatro bloques: Contenido, Comunicación, Cognición y Cultura/Ciudadanía. En el *4Cs framework* los contenidos, la lengua, los aspectos cognitivos y las actitudes se funden en un todo. Esta propuesta educativa tiene en cuenta la integración de los contenidos de las áreas curriculares y del lenguaje a aprender en contextos específicos, al tiempo que reconoce la relación simbiótica entre estos elementos y determina el contenido del área curricular como líder de la acción educativa. Coyle et al., (2010, p.41) sugieren que para utilizar AICLE de forma efectiva se requiere:

- La progresión en el conocimiento, las habilidades y la comprensión del contenido.
- La interacción en el contexto comunicativo.
- La participación en el proceso cognitivo asociado al aprendizaje.
- El desarrollo de los conocimientos lingüísticos y las habilidades adecuadas.
- La adquisición de una conciencia intercultural como consecuencia del propio ser y su relación con sus semejantes.

La investigación de la cual forma parte este estudio (Coral, 2012) muestra que 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. En dicha investigación se han abordado diferentes dimensiones de estudio que han dado lugar a tres líneas argumentales de discusión, en concreto, las tareas, la comunicación y la interacción motriz y lingüística. El presente artículo se centra en la dimensión relativa a las tareas.

Según Famose (1992), la tarea motriz representa la unidad básica de las actividades, ejercicios, situaciones y problemas planteados en la enseñanza de la educación física. Para el mismo autor, la tarea, como constructo hipotético, representa la potencialidad de organización de una actividad orientada a un objetivo con tres parámetros: especificar qué resultado se espera alcanzar, qué condiciones le acompañan y qué

instrucciones hay que respetar. Según Siedentop (1998), la tarea está compuesta por un objetivo y por una serie de operaciones que se deben realizar para alcanzarlo. Por su parte, Parlebas (2008) entiende la tarea como un conjunto objetivamente organizado de condiciones materiales y obligaciones que definen un objetivo para el cual se requiere la intervención de las conductas motrices de los participantes. Buscà (2005), diferencia las tareas de carácter eminentemente técnico y conductual de las constructivistas. En educación física, y desde un punto de vista constructivista, una tarea motriz será significativa cuando englobe procedimientos de aprendizaje (cognoscitivos, motrices y volitivos) que despierten interés en el alumno y conecten con sus conocimientos previos. En el aprendizaje de las lenguas, y en el marco del *task-based learning*, Nunan (1991) dijo: «las tareas pueden ser conceptualizadas en términos de los objetivos curriculares a los que sirve, el *input* que forma el punto de partida de la tarea, y las actividades o procedimientos en la realización de la misma» (p.280).

Teniendo en cuenta que la educación física en AICLE conecta los ámbitos motor, lingüístico, cognitivo y social, la tarea de educación física en AICLE se define como «una 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.» (Coral, 2012, p.84).

En el presente artículo, se pretende determinar cómo tienen que ser las tareas que promueven el aprendizaje integrado de contenidos de educación física y lengua inglesa. Para conseguir dicha finalidad, se plantean dos objetivos:

- Describir la tipología de las tareas pertinentes para el aprendizaje integrado de educación física y lengua inglesa.
- Identificar las tareas de aprendizaje integrado de educación física y lengua inglesa que suscitan mayor interés en el alumnado.

Método

Enfoque metodológico

El estudio en que se basa este artículo adopta la modalidad práctica de la investigación-acción (I-A) propuesta por Elliot (1990, 1991, 2007). Elliot (2007) entiende la I-A como un laboratorio de la teoría desde la práctica, en el cual el profesorado es teórico y práctico al mismo tiempo. Según Elliot (2007), «en el proceso de I-A la intención de producir conocimiento no puede ser separado de la intención de mejorar la práctica» (p. 204)

El término I-A se atribuye a Kurt Lewin (Elliot, 1990; Latorre, 2003; McNiff & Whitehead, 2006). Según McNiff y Whitehead (2006), hay dos razones principales para realizar una investigación-acción. En primer lugar, porque permite mejorar el aprendizaje y las prácticas educativas. En segundo lugar, porque permite avanzar en el conocimiento práctico y la teoría, es decir, aportar nuevas ideas sobre cómo las cosas se pueden hacer y por qué. El proceso de I-A que se siguió pretendía mejorar la práctica docente del profesor-investigador, la aplicación de las estrategias didácticas AICLE a la educación física y generar un conocimiento práctico que pudiese beneficiar a otros docentes. Para ello se adoptó el modelo propuesto por Elliot (1991) y se formuló una propuesta de espiral de I-A que incluía tres ciclos de I-A además de una fase preliminar. En el ámbito de la educación física encontramos antecedentes significativos en el uso de la I-A, entre otros: Blández (1996); Casey, Dyson y Campbell (2012); Fraile (1991); López-Pastor, Monjas y Manrique (2012); Vaca (2010).

Participantes y contexto

Los participantes en el estudio fueron un grupo de 27 estudiantes, de 5º curso de enseñanza primaria, de una escuela pública situada en la periferia de una población catalana de tamaño medio. Es una muestra natural, predeterminada, cuyos integrantes no habían tenido contacto previo con ningún programa AICLE. La escuela está ubicada en un barrio de rentas medias-bajas con un porcentaje de población de origen

extranjero, mayoritariamente magrebí, del 25,46%. El profesor-investigador aplicó un programa de educación física en AICLE, diseñado por el propio profesor a partir de investigaciones anteriores (Coral, 2010), pruebas piloto, un largo periodo de formación especializada (Coral, 2011) y la colaboración de asesores nacionales y extranjeros relevantes en la metodología AICLE, miembros del equipo interdisciplinar de colaboradores críticos y validadores.

Variables e indicadores

Para alcanzar los objetivos se fijan, *a priori*, dos variables de estudio y sus indicadores (tabla 1).

Tabla 1. Variables e indicadores de estudio

Variabes	Indicadores
La tipología de las tareas.	Las tareas con un desarrollo satisfactorio. Las tareas con un desarrollo insatisfactorio.
El interés en la realización de las tareas.	Las tareas que resultan de agrado. Las tareas que no resultan de agrado.

Una tarea con un desarrollo satisfactorio es aquella cuya evolución y resultado final se ajustan a lo esperado en el momento de su diseño, es decir, se obtiene el producto final definido inicialmente. Por el contrario, será insatisfactoria cuando su aplicación en la práctica y el producto final difieren de lo previsto inicialmente y/o muestra un funcionamiento irregular. Una tarea que resulta de agrado es aquella que despierta y mantiene el interés en el alumnado. Por el contrario, se considera que una tarea no resulta del agrado del alumnado cuando se observan comportamientos de falta de interés y/o aburrimiento.

Desarrollo de la investigación

La investigación, siguiendo la estructura de espiral de ciclos de acción reflexiva, se desarrolló en tres ciclos. Cada ciclo incluyó las fases de: planificación, acción y evaluación de la acción. Este tipo de procedimiento de investigación, que permite mejorar la práctica educativa a partir de la reflexión en la acción, ocasiona que algunos indicadores reflejen regresiones o progresiones a lo largo de los tres ciclos de I-A.

En la presente investigación, el profesor-investigador identificó preguntas de investigación relevantes en su contexto, realizó el diseño y desarrolló la investigación. Un grupo interdisciplinar de colaboradores críticos, formado por observadores externos y expertos en educación física y en lengua inglesa validó el proceso y el resultado de la investigación.

Técnicas de recogida de datos

Para esta investigación se utilizó un diario de clase que constituye uno de los instrumentos de recogida de datos más utilizados en la observación participante y por lo tanto en la I-A. Siguiendo a Zabalza (2004), el diario de clase es un instrumento con un gran potencial expresivo plenamente reconocido para la investigación, ya que puede ser validado si se cumplen las salvaguardas metodológicas. Las características que se tuvieron en cuenta fueron las siguientes:

- Sistemático. Se realizó con una frecuencia mínima de dos o tres sesiones a la semana. Su redacción estuvo sujeta a un protocolo previamente establecido que incluía un listado de once aspectos concretos a observar, la estructuración interna del diario, el porcentaje de sesiones que, como mínimo, debían registrarse quincenalmente y el margen de tiempo que el profesor-investigador y los observadores externos tenían para la redacción del mismo (Coral, 2012, p.97-101)

- Diacrónico. Se realizó un seguimiento de la muestra natural ya establecida a lo largo del segundo y tercer trimestre del curso 2010-2011 para analizar la evolución de los hechos observados.

- Descriptivo. Se procedió a la descripción de los aspectos relevantes, relacionados con las variables establecidas, recogiendo otras variables no contempladas inicialmente, pero que podían ser de interés para la investigación.

- Interpretativo. Trataba de interpretar el significado de los hechos observados, para poder realizar propuestas de adecuación y mejora.

- Multidimensional. Registró todos los aspectos relacionados con los indicadores, además de incorporar otros aspectos que se consideran relevantes para la investigación y que podían convertirse en nuevos indicadores.

- Analítico. Se realizó atendiendo a aspectos específicos relacionados con las dimensiones de estudio empleando la técnica del *Analytical writing* descrita por Holly, 1989, citado por Zabalza (2004, p.18). El diario del profesor-investigador consta de 31 páginas y los diarios de contraste de los observadores externos suman 22 páginas.

Cabe mencionar que al final de cada ciclo se realizó el análisis básico del diario del profesor-investigador y de los diarios de contraste. El proceso de análisis, la descripción de las categorías, la transcripción de los párrafos y la contrastación de los datos obtenidos con las programaciones aplicadas y las opiniones de los observadores fueron descritas de forma exhaustiva (Coral, 2012, p. 194-213). Las conclusiones del análisis básico se aplicaron a la programación del siguiente ciclo, incluyendo las modificaciones recomendadas en la estructura de las tareas. De esta forma, en el segundo ciclo de I-A se potenció el tipo de tareas calificadas de exitosas en detrimento de las que no lo fueron (en el primer ciclo), y así sucesivamente.

Análisis cualitativo de los datos

El análisis del diario de clase se realizó en dos fases (básica y compleja) y dos niveles (primer y segundo nivel). La fase de análisis básico se llevó a cabo durante los ciclos de I-A. Durante este periodo, y mediante lo que Zabalza (2004) denomina análisis de complejidad media, se alcanzan dos objetivos fundamentales de todo diseño de I-A: mejorar la práctica educativa y neutralizar las amenazas de arbitrariedad mediante la triangulación de participantes. La fase de análisis complejo se realizó al final de los tres ciclos de I-A y su objetivo es el de fundamentar la teoría emergente a partir de las evidencias. El presente estudio se centra en el análisis complejo y describe el proceso de búsqueda y cuantificación de las palabras y/o patrones de palabras clave de los indicadores, así como la identificación de las ideas principales.

Para hacer frente a la arbitrariedad y salvaguardar la objetividad de los datos se adoptaron tres estrategias: en primer lugar y previamente al inicio de la investigación se realizó una prueba-piloto en el uso del diario y su análisis cualitativo mediante el mismo software. En segundo lugar, y de forma simultánea a la investigación, se adoptó la técnica del diario de contraste, mediante el cual tres observadores externos redactan un mismo suceso, y en diversas ocasiones, para contrastar la información desde diferentes puntos de vista. Finalmente, durante y al final del proceso de I-A, los datos del diario se complementaron con observaciones externas realizadas por expertos.

El análisis de contenido del estudio se realizó mediante el programa NVivo 1.1.127 que, aunque es una versión antigua, mantiene las herramientas básicas para llevar a cabo los procesos de categorización y codificación esenciales y el manejo cuantitativo y cualitativo de datos de texto.

El proceso de volcado de datos consta de la categorización y la codificación del contenido; la identificación, cuantificación de las palabras clave y, en su caso, de patrones de palabras en cada uno de los indicadores. En primer lugar, se traslada la estructura de variables e indicadores al sistema de categorías y sub-categorías que el programa NVivo identifica como nudos padre e hijo. Seguidamente, se releen los documentos codificando los párrafos a partir de los nudos hijo que corresponden a los indicadores. Simultáneamente a éste proceso deductivo se realiza una codificación inductiva. En el momento en que se identifica un párrafo con una información relevante que no se puede incluir en los nudos preestablecidos, se crea un indicador nuevo incorporándolo a la estructura.

El proceso de búsqueda y cuantificación de las palabras clave parte de la descripción de cada indicador. Para el recuento se utilizó la herramienta *text search* y, para aislar los párrafos, en los cuales se encuentran las palabras clave más repetidas, se utilizó la herramienta *customize result*, con la opción *passage*.

Resultados

Los resultados de la investigación, provenientes de la obtención de la información, mediante el diario, y de su análisis, deben entenderse teniendo en cuenta los tres ciclos en que se ha estructurado el proceso de I-A y que quedan definidos en el apartado de método.

Frecuencia de palabras clave

La frecuencia de las palabras clave, a partir de los registros que se corresponden de forma explícita con la definición de cada indicador se muestran en la tabla 2.

Tabla 2. Frecuencia de las palabras clave para cada indicador.

Variable	Indicador	Palabras clave	Frecuencia
La tipología de las tareas.	Tareas con un desarrollo satisfactorio.	GRUPO	24
		JUEGO	24
		ACTIVIDAD	23
		ESCOGER	8
		OBJETIVOS	4
	Tareas con un desarrollo insatisfactorio	ACTIVIDAD	16
		JUEGO	8
		DIFÍCIL/DIFICULTAD	7
		DESCRIPCIÓN/ NES	7
		JUEGO	30
Interés en la realización de las tareas.	Tareas que resultan de agrado.	GRUPO	26
		EQUIPO	4
		RELEVO	3
	Tareas que no resultan de agrado.	CIRCUITO	1
		Palabras clave irrelevantes al identificarse solo 3 entradas	

Con relación al indicador «Tareas con desarrollo satisfactorio», las palabras clave con mayor incidencia resultan ser grupo, juego y actividad, seguidas de escoger y objetivos, con menor reiteración. La palabra grupo muestra una progresión destacable en el tercer ciclo. Lo mismo sucede con las palabras juego y actividad, aunque lo más notorio es, a pesar de sus escasos registros, la evolución de la palabra escoger: 0 registros en el primer ciclo, 1 en el segundo y 7 en el tercero.

Referente al indicador «Tareas con un desarrollo insatisfactorio», la mitad de los registros se encontraron en el primer ciclo de I-A y todas las palabras presentan una tendencia regresiva a lo largo de los ciclos. Para refinar la búsqueda se utilizó la herramienta *Co-occurrence*, para buscar las coincidencias de las diferentes palabras y el monosílabo *no* en un mismo párrafo. Se contrastaron los párrafos y se registraron cinco coincidencias en el primer ciclo y tres en el segundo ciclo.

En cuanto al indicador «Tareas que resultan de agrado», la palabra juego muestra una evolución muy marcada. Empieza con cuatro registros el primer ciclo, seis en el segundo y llega a alcanzar veinte, en el tercer ciclo de I-A. La palabra grupo sigue un patrón semejante, aunque más modesto. No se refleja ninguna tendencia clara en el resto de las palabras.

Con relación al indicador «Tareas que no resultan de agrado», se identifican únicamente tres registros. Se considera que la información no es suficiente para realizar la búsqueda de palabras clave y se decide

Tabla 3. Tareas con un desarrollo satisfactorio

Tareas con un desarrollo satisfactorio	Diario de clase	Párrafo
Explicar juegos en grupo y después practicarlos con el resto de la clase.	Primer ciclo	8
Practicar deportes en grupos de ataque, defensa y arbitraje de forma autogestionada que incorporan requisitos de tipolingüístico.		76
Distribuir entre los miembros del grupo la identificación, el transporte y la colocación del material. La realización de dichas funciones conlleva un diálogo alumno/profesor en lengua inglesa que seguía un guión preestablecido.	Segundo ciclo	12
Verbalizar los conocimientos previos de un tema determinado y organizar actividades motrices en base a ellos, utilizando grupos cooperativos.		27, 28, 44
Practicar las habilidades de forma recíproca a través de los grupos cooperativos, utilizando andamios de ayuda lingüística.		62
Jugar de forma cooperativa en pequeños grupos, incorporando el lenguaje a la actividad motriz.	Tercer ciclo	3, 10, 46, 58, 61
Realizar la evaluación compartida de las habilidades en grupos definidos, a partir de los objetivos personales previamente establecidos.		18

analizar directamente los párrafos identificados buscando coincidencias en los textos.

Identificación de las tareas que corresponden a cada indicador

Para poder identificar las tareas que se ajustan de forma más determinante a cada indicador se recurre a la coincidencia de las palabras clave más representativas en los diferentes fragmentos del diario.

Las tareas que reflejaron un buen comportamiento obtenidas a partir del indicador «tareas con un desarrollo satisfactorio» se aprecian en la tabla 4.

En cuanto a las tareas que no reflejaron un buen comportamiento identificadas mediante el indicador «tareas con un desarrollo insatisfactorio», se presentan en la tabla 5.

A partir del análisis del indicador «tareas que resultan de agrado», se identifican las cinco tareas que más agradaron a los alumnos.

Las tres tareas que no resultaron de agrado fueron: describir y explicar figuras geométricas simples para usarlas al final de una coreografía (Primer ciclo, párrafo 69); dictar y ejecutar movimientos de forma analítica; y realizar un juego de retos utilizando varios balones de forma simultánea (Tercer ciclo, párrafos 9 y 28).

Tabla 4. Tareas con un desarrollo satisfactorio.

Tareas con un desarrollo satisfactorio	Diario de clase	Párrafo
Crear actividades y negociar su funcionamiento cuando implica una alta exigencia lingüística, a pesar de disponer de un soporte de ayuda lingüística y de que la tarea propuesta despertó el interés inicial del alumnado.	Primer ciclo	4
Juegos de lectura realizados durante la fase de vuelta a la calma de la sesión.		11
Describir y comparar imágenes de actividades motrices.		17, 71, 75
Actividades en que, a pesar de ser cognitivamente adecuadas a las edades del alumnado, la dificultad lingüística impidió su normal desarrollo.	Segundo ciclo	17, 29, 43

Tabla 5. Tareas que resultan de agrado.

Tareas que resultan de agrado	Diario de clase	Párrafo
Explicar juegos ya conocidos a sus compañeros y compañeras siguiendo una pauta lingüística predeterminada.	Primer ciclo	8
Juegos deportivos organizados por equipos de ataque, defensa y árbitros en los cuales el equipo arbitral también puede puntuar si justifica correctamente su decisión siguiendo una pauta lingüística predeterminada.		60, 93
Juegos de persecución con fases comunicativas que validan la acción motriz desarrollada durante el juego.	Segundo ciclo	7, 23
Juegos de estructura cooperativa que incorporan actividades de expresión oral en el núcleo del juego y que validan el resultado de la actividad motriz realizada por el grupo.	Tercer ciclo	9, 14, 24
Juegos escogidos y explicados por el alumnado de forma cooperativa siguiendo una pauta lingüística predeterminada.		25, 31, 32

Indicador «Tareas equilibradas». Frecuencia de palabras clave e identificación de las tareas que se corresponden

Durante el análisis de contenido surge un nuevo indicador relativo a la tipología de las tareas: las tareas equilibradas. Éste indicador de carácter inductivo se define como aquellos registros que describen tareas que abarcan todos los campos del *4Cs framework*, es decir, que distribuyen por igual la exigencia motriz, lingüística, cognitiva y que favorecen el desarrollo social y personal del estudiante. En la tabla 6 se describe el proceso de identificación de dicho indicador.

En una primera búsqueda se identifican las palabras clave. A continuación, se realiza una segunda búsqueda más selectiva, basada en términos relacionados con los cuatro componentes del *4Cs framework*. El tercer y último paso es el de relacionar las palabras clave identificadas inicialmente con las vinculadas al término *4Cs framework*, mediante la herramienta *Boolean Search* (tabla 6).

Una vez aislados los párrafos, se encontraron ocho que presentaban coincidencias con los ámbitos de las *4Cs*. Se compararon dichos párrafos y se identificó la presencia de todos los componentes de las *4Cs*, con un grado de exigencia similar, en cinco de ellos. Los resultados nos indican una presencia mayoritaria de estas tareas en el tercer ciclo de I-A. (tabla 7).

Discusión

Referente a las tareas que resultan de agrado al alumnado, se confirma que el juego es la actividad que más interés despierta, especialmente cuando lo pueden escoger y explicar a sus compañeros, para ponerlo en práctica de forma inmediata. También son muy bien aceptados aquellos juegos en los que, a pesar de incluir requisitos lingüísticos exigentes, no

Tabla 7. Tareas que incluyen todos los componentes de las 4Cs y que poseen un grado de exigencia motriz, lingüística, cognitiva y personal/social similar.

Tareas que incluyen todas las 4Cs.	Diario de clase	Párrafo
Juego de persecución con balón, en el cual se realiza la descripción de la acción realizada durante las fases de descanso.	Segundo ciclo	44
Circuito de lanzamientos, en el cual se utilizan los cambios de estación para comparar oralmente las propiedades de los objetos usados en la tarea.		48
Juego cooperativo que vincula el lenguaje al sentido o la norma del juego, traspasando la responsabilidad del funcionamiento del juego al alumnado.	Tercer ciclo	9
Juego cooperativo, en el cual el alumnado tenía que verbalizar y ejecutar la acción motriz de forma simultánea.		40
Actividad cooperativa en la cual un miembro del grupo daba las instrucciones de las acciones a realizar con la ayuda de un andamiaje lingüístico.		58

Tabla 6. Tareas equilibradas: palabras clave.

Variable	Indicador	Búsqueda	Palabras clave	Frecuencia	
La tipología de las tareas.	Tareas equilibradas Tareas equilibradas	Primera	Juego/s	34	
			Grupo/s	32	
			Actividad/es	30	
			Contenido	Motriz/ces - motor/es	14
			Comunicación	Lingüística/cas	8
				Comunicar/ción	5
		Soporte/s		5	
		Andami'o/s		2	
		Segunda: palabras relacionadas con los componentes de las 4Cs	Cognición	Explicar/ción	8
				Escojer/ido-a	7
				Describir/pción	5
				Evaluar	2
				Juzgar	2
				Cultura	Colaboración
		Tercera: relaciones entre la primera y la segunda búsqueda.	Ciudadanía	Cooperación	5
				Palabras clave + contenido	12
				Palabras clave + comunicación	11
				Palabras clave + cognición	14
				Palabras clave + cultura/ciudadanía	6

se distorsiona la esencia del propio juego. No hay grandes diferencias entre los juegos competitivos y los cooperativos. Por otro lado la presencia del juego, por sí solo, no garantiza que la tarea de educación física en AICLE mantenga el interés despertado inicialmente. El nivel de exigencia lingüística, y en menor grado, el de exigencia cognitiva influyen notablemente y son la principal causa de desagrado, especialmente cuando se recorta el tiempo previsto de actividad física. En éste mismo sentido se expresan Tomlinson y Masuhara (2009), al considerar que una exigencia lingüística excesiva impide despertar y mantener la curiosidad y la atención en el alumnado. De forma similar se manifiesta Jugovic (2010), al identificar como exitosas aquellas actividades lingüísticas novedosas y que impliquen movimiento. En cuanto a las tareas con un desarrollo satisfactorio, se observa que las tareas con mejor resultado son las realizadas mediante grupos con estructura cooperativa y que incorporan de forma intencional, el lenguaje. A destacar positivamente la justificación verbal de las decisiones de los árbitros y premiar su acierto y corrección lingüística con puntuaciones. Respecto a las tareas con un desarrollo insatisfactorio, se observan dos características muy definidas: a) una excesiva exigencia lingüística; b) actividades lingüísticas parcas de movimiento o descontextualizadas.

Respecto a las tareas equilibradas, se constata que todas incorporan el lenguaje a la acción motriz, siendo el alumnado quien verbaliza una información clave relacionada directamente con la actividad física realizada. En unos casos, se aprovechan las pausas en la tarea motriz, para realizar los procesos comunicativos. En otros, el lenguaje se encuentra insertado en la propia acción motriz. Las tareas en las cuales la acción motriz y la verbalización se producen de forma simultánea son un ejemplo de ello. Cabe destacar la especial aceptación de las tareas lingüísticas que se incorporan al juego cuando no lo ralentizan. Éste es un aspecto a tener en cuenta, ya que permite impulsar la oralidad y por lo tanto el *speaking*, un factor clave y habitualmente deficitario en el proceso de aprendizaje y/o adquisición de la lengua extranjera.

Según Dalton-Puffer (2011), el uso de estrategias de verbalización en las asignaturas que se imparten en AICLE depende, en gran parte, de la tradición didáctica. Un ejemplo sería la tradición didáctica centro-europea que es más proclive a la oralidad. Esta autora afirma, que en general, hay un déficit en la atención explícita a la oralidad desde la didáctica del contenido en entornos AICLE. Las tareas identificadas como «tareas que resultan de agrado», «tareas con un desarrollo satisfactorio» y «tareas equilibradas» llenan el vacío de este aspecto relativo a la oralidad.

Todas las tareas presentadas en el programa de educación física en AICLE objeto de estudio incluían una presencia intencional de la oralidad. Cabe preguntarse, entonces, por qué unas fueron bien aceptadas por el alumnado, obteniendo un resultado satisfactorio, y otras no. Las evidencias aportadas muestran que cuando la exigencia lingüística dificultaba en exceso la acción motriz, la tarea era rechazada. Esta apreciación coincide con las consideraciones de Ramos y Ruiz Omeñaca (2011) quienes previenen de que el idioma puede transformarse involuntariamente en un elemento extraño que afecte negativamente al interés del alumnado por la tarea motriz. Dichos autores insisten en que la premisa básica de la educación física debe hallarse en las relaciones prácticas que promueven las acciones motrices.

Así mismo, las tareas identificadas como satisfactorias y/o equilibradas se ajustan a los requisitos que cita Genesse (1994) para el éxito de los programas de inmersión lingüística: a) el contexto comunicativo rico, significativo y real; b) la integración sistemática del desarrollo lingüístico en el desarrollo del contenido.

Dichas tareas también cumplen con las premisas descritas por Bentley (2007, p.131), ya que permiten tanto la práctica motriz como la expresión oral en la lengua meta, es decir, aquella en la cual se realiza la enseñanza. A su vez, los juegos y actividades motrices identificadas permiten avanzar al alumnado desde el *lower order talk* al *high order talk* (Bentley, 2007). Tal como se ha afirmado, la motivadora presencia del juego, por sí sola, no garantiza que se produzca un aprendizaje integrado de lengua y contenidos. El *lower order talk* es usado para comprobar la comprensión y revisar los aprendizajes. Permite así, evitar las simples respuestas por imitación. El *high order talk* implica el uso de las habilidades cognitivas de grado superior necesarias para dar opiniones y justificar decisiones. Halla sus mejores ejemplos en la práctica de juegos y/o deportes de forma autogestionada.

Conclusiones

Con relación al primer objetivo, se concluye que la tipología de las tareas pertinentes para el aprendizaje integrado de educación física y lengua inglesa es la de una tarea realizada a través de grupos con estructura cooperativa y que incorpora, de forma intencional, el lenguaje. Es una tarea en la cual el alumnado adopta un papel activo en la verbalización de informaciones clave relacionadas directamente con la actividad física realizada.

En situaciones de juego, la interacción oral se realiza trasladando la toma de decisiones al alumnado. Las estructuras lingüísticas objeto de desarrollo tienen que estar incrustadas en el juego proporcionando un contexto comunicativo significativo y real. En dichas situaciones, es imprescindible facilitar al alumnado los andamios lingüísticos necesarios para evitar que el lenguaje se constituya en una barrera. El término «andamiaje lingüístico» se refiere a un sistema de ayudas y soportes lingüísticos que se facilitan, y se retiran, gradualmente a los estudiantes. En el caso de tareas y/o juegos con un grado de exigencia motriz elevada, se aprovechan las pausas para realizar el desarrollo lingüístico que estará, siempre, vinculado al desarrollo del contenido.

En referencia al segundo objetivo, las tareas de aprendizaje integrado de educación física y lengua inglesa que suscitan mayor interés en el alumnado son aquellos juegos que, a pesar de incorporar exigencias lingüísticas, no distorsionan su esencia. Las tareas lingüísticas que se incorporan al juego deben garantizar su dinámica y evitar ralentizarlo. El juego motriz que incluye requisitos lingüísticos, por sí solo, no garantiza la permanencia del interés suscitado inicialmente. Por lo tanto, en el diseño de una tarea de educación física en AICLE, se tienen que equilibrar los grados de exigencia motriz, lingüística, cognitiva y de desarrollo personal y/o social. La actividad que más interés despierta son los juegos que un grupo de alumnos puede escoger, a pesar de la dificultad de explicarlos en la lengua meta al resto del grupo-clase, para ponerlos en práctica. En éste caso, también tiene gran aceptación distribuir la explicación del juego entre todos los miembros del grupo y adecuar la tarea lingüística a las competencias lingüísticas de cada uno de ellos. En cualquier caso, deben premiarse los intentos del alumnado por comunicarse en la lengua meta.

De acuerdo con Echevarría, Voght y Short (2010), la enseñanza de un contenido en lengua extranjera es mucho más que simplificar el discurso o hablar más despacio. Una propuesta didáctica de educación física en CLIL 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.

El enfoque educativo AICLE abre un nuevo campo de trabajo en el ámbito de la educación física tanto en la enseñanza formal como la no formal. Identificar la tipología de las tareas de educación física en AICLE y cuáles son las que despiertan mayor interés en el alumnado, que es lo que hasta aquí nos ha ocupado, mejorará sin duda la calidad de la enseñanza en el entorno escolar. Sin embargo, es preciso seguir investigando en este ámbito si realmente queremos que con este enfoque se favorezca la transversalidad de los aprendizajes, se desarrollen trabajos por proyectos, se consolide la innovación educativa y se posibilite el aprendizaje lingüístico en un entorno marcado por la actividad motriz y el deporte.

Referencias

Alonso, E. Grisaleña, J., & Campo, A. (2008). Plurilingual Education In Secondary Schools : Analysis Of Results. *International CLIL Research Journal* ,1(1), 36-49.

Blández, J. (1996). *La investigación-acción: Guía práctica para grupos de trabajo, seminarios y equipos de investigación*. Barcelona: Inde.

Buscà, F. (2005). Educación física escolar y transversalidad curricular. Un estudio de casos para el análisis y diseño de tareas motrices significativas. (Tesis doctoral inédita). Facultat de Formació del Professorat. Universitat de Barcelona.

Bentley, K. (2007). STT: Student Talking Time. How can teachers develop learners' communication skills in a secondary school CLIL programme? *Revista Española de Lingüística Aplicada. Volumen monogràfic*, 129-139.

Casey, A., Dyson, B., & Campbell, A. (2012). Action Research in Physical Education: focusing beyond myself through cooperative learning. *Educational Action Research*, 17(3), 407-423.

Clancy, M. E., & Hruska, B. L. (2005) Developing Language Objectives for English Learners in Physical Education. *Journal of Physical Education, Recreation y Dance*. 76(4), 30-35.

Comisión de las Comunidades Europeas (2005). *Propuesta de recomendación del Parlamento europeo y del Consejo sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente*. Recuperado de: http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/keyrec_es.pdf

Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu . Síntesi de resultats. *Competències bàsiques CB10 – Curs 2006-2007. Àmbit lingüístic*. Departament d'Educació. Generalitat de Catalunya.

Contreras, O., & Cuevas, R. (2011). *Las competencias básicas desde la educación física*. Barcelona : INDE Publicaciones.

Coral, J. (2010). L'aprenentatge de l'anglès a través de l'educació física: el programa «Mou-te i aprèn». *English Language acquisition through physical education. Temps d'Educació*, 39, 149-170.

Coral, J. (2011). *Using cooperative & collaborative learning to improve track and field skills. CESIRE*. Departament d'Ensenyament. Generalitat de Catalunya. Recuperado de http://www.xtec.cat/monografics/cirel/pla_le/nile/josep_coral/

Coral, J. (2012). *Aprenentatge integrat de continguts d'educació física i llengua anglesa: educació física en AICLE al cicle superior de primària. Physical education and English integrated learning: PE-in-CLIL in 5th grade of primary school*. Tesis doctoral inédita. Facultat de Formació del Professorat. Universitat de Barcelona.

Coyle, D. (2006). Developing CLIL: Towards a theory of practice. *CLIL in Catalonia from Theory to Practice*.: APAC Monographs 6. 5-29.

Coyle, D., Hood, P., & Marsh, D. (2010). *CLIL Content and Language Integrated Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.

Chavarría, X. (2009). Competencias básicas y educación física. En D. Blázquez y E.M. Sebastiani (eds). *Enseñar por competencias en Educación Física* (pp. 83-95). Barcelona: Inde.

Dalton-Puffer, C. (2008). Outcomes and processes in Content and Language Integrated Learning (CLIL): current research from Europe. En W. Delany y L. Volkman,

(eds.) *Future Perspectives for English Language Teaching*. (pp. 139-157). Heidelberg: Carl Winter.

Dalton-Puffer, C. (2011). Content-and-Language Integrated Learning: From Practice to Principles? *Annual Review of Applied Linguistics*, 31, 182-204. doi: 10.1017/S0267190511000092.

Echevarría, J. Vogt, M. E., & Short, D.J. (2010). *Making Content Comprehensible for English Learners. The SIOP model*. Boston: Pearson.

Elliot, J. (1990). *La Investigación-Acción en educación*. Madrid: Morata.

Elliot, J. (1991). *Action Research for Educational Change*. Berkshire: Open University Press.

Elliot, J. (2007). *Reflecting Where the Action Is*. London: Routledge.

Escobar, C., & Sánchez, A. (2009). Language Learning through Tasks in a Content and Language Integrated Learning (CLIL) Science Classroom. *Porta Linguarum*, 11, 65-83.

Famose, J. P. (1992). *Aprendizaje motor y dificultad de la tarea*. Barcelona: Paidotribo

Fernández, E. (2011). El valor del realismo en las tareas de educación física bilingüe. *Revista digital Wadi-Red, N° 1*. Recuperado de: http://wadi-red.weebly.com/uploads/1/4/8/4/14846024/enero_2011_completo.pdf

Figueras, S. Flores, C., & González-Davies, M. (2012). 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.

Florence, J. (1991). *Tareas significativas en Educación Física escolar*. Barcelona: Inde.

Fraile, A. (1991). La investigación-acción: método de análisis para una nueva educación física. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 10, 251-264.

García Jiménez, J. V., García Pellicer, J. J., & Yuste Lucas, 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.

Genesee, F. (1994). Integrating Language and Content: Lessons from Immersion. National Center for Research on Cultural Diversity and Second language Learning. *Educational Practice Reports*, 11.

Hernández Álvarez, J. L., & Martínez de Haro, V (2008). La educación física en la educación secundaria en el marco de la nueva ley orgánica de educación: análisis y reflexiones. *Revista Española de Educación Física y Deportes*, 8, 11-26.

Jugovic, S. (2011). English-learning sports students: Is there a catch? En A. Stewart (Ed), *JALT 2010 Conference Proceedings* (181-190). Tokyo: JALT.

Klein, G. (2010). Políticas y prácticas de la educación física en la Unión Europea. En *Docencia, innovación e investigación en educación física*. V Congreso Internacional y XXVI Congreso Nacional Educación Física (pp. 39-69). Barcelona: Inde.

Lasagabaster, D. (2008). Foreign Language Competence in Content and Language Integrated Courses. *The Open Applied Linguistics Journal*, 1, 30-41.

Latorre, A. (2003). *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona: Graó.

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, Boe nº 106, de 4 de mayo de 2006.

López Pacheco, J. (2010). Contribución de la educación física a la adquisición de las competencias básicas en bachillerato. *EmásF: Revista Digital De Educación Física*, (6), 36-46. Recuperado de: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3324147>

López-Pastor, V. M., Monjas, R., & Manrique, J.C. (2012). Fifteen years of action research as professional development: seeking more collaborative, useful and democratic systems for teachers. *Educational Action Research*, 19(2), 153-170.

Lynott III, F. J. (2008). Integrating Other Subject Matter without Jeopardizing Physical Education Goals: The Content Linkage Approach. *Strategies*, 22, 10-17.

Lleixà, T. (2007). Educación física y competencias básicas. Contribución del área a la adquisición de las competencias básicas del currículum. *Tàndem*, 23, 31-37.

Lleixà, T. (2010). La educación física en el currículo competencial. En C. González, y T. Lleixà (Eds.), *Educación física. Complementos de formación disciplinar* (pp. 45-57). Barcelona: Graó.

McCall, I. (2010). Score in French: motivating boys with football in Key Stage 3. *Language Learning Journal*, 2010, 1-14. doi: 10.1080/09571731003602928.

Machunsky, M. (2008) *Developing Material for Physical Education Lessons in CLIL*. GRIN Verlag.

McNiff, J., & Whitehead, J. (2006). *All you need to know about Action Research*. London: SAGE.

Marsh, D. (2000). *Using languages to learn and learning to use languages*. Finland: University of Jyväskylä.

Navés, T. (2009). És prometedor el futur de l'aprenentatge integrat de continguts i llengües estrangeres (AICLE-CLIL) a la llum de la recerca? *Investigaciones lingüísticas en el siglo XXI*, 2009, 189-214.

Nunan, D. (1991). Communicative Tasks and the Language Curriculum. *TESOL Quarterly*, 25(2), 279-295.

Parlebas, P. (2008). *Juegos, deporte y sociedad. Léxico de praxiología motriz*. Barcelona: Paidotribo.

Ramos, F., & 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.

Rottmann, B. (2007). Sports in English. Learning opportunities through CLIL in Physical Education. En C. Dalton-Puffer y U. Smit (eds). *Empirical Perspectives on CLIL Discourse* (pp 205-227). Frankfurt: Peter Lang.

Ruiz de Zarobe, Y., & Ceraya, M.L. (2011) AICLE a través de las lenguas: resultados de la investigación en dos comunidades bilingües. *TESI*, 12(3), 200-214.

Siedentop, D. (1998). *Aprender a enseñar la educación física*. Barcelona: Inde

Tomlinson, B., & Masuhara, H. (2009). Playing to Learn: A Review of Physical Games in Second Language Acquisition. *Simulation Gaming OnlineFirst*. doi: 10.1177/1046878109339969.

Vaca, M. (2008). Contribución de la educación física escolar a las competencias básicas señaladas en la LOE para la educación primaria. *Tàndem: Didáctica De La Educación Física*, (26), 52-61.

Vaca, M. (2010). Teorías y prácticas de calidad en educación física: una unidad (didáctica) de investigación-acción. *Ágora para la educación física y el deporte*, 12(3), 289-307.

Zabalza, M. A. (2004). *Diarios de clase. Un instrumento de investigación y desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.