

La enseñanza de la Educación Física mediante el enfoque educativo Clil: la resolución de los dilemas profesionales surgidos durante un proceso de investigación-acción.

Josep Coral*
Teresa Lleixa**

Resumen: El presente artículo aborda la resolución de los dilemas profesionales surgidos durante un estudio de investigación-acción relativo a la enseñanza-aprendizaje de la educación física mediante el enfoque educativo AICLE/CLIL, es decir, aprendizaje integrado de contenidos y lengua extranjera. La información se recoge mediante diarios, grabaciones en video y una observación externa, durante la aplicación de un programa de educación física en CLIL a un grupo de 27 estudiantes de enseñanza primaria. En los resultados se identifican y se citan pruebas para describir dos dilemas: tareas atractivas *versus* tareas efectivas y tareas equilibradas *versus* tareas desequilibradas. En la discusión se explica el proceso la resolución del dilema y se examinan sus implicaciones en la didáctica de la educación física. Finalmente, se reconceptualiza la naturaleza del problema y se establece un marco de trabajo que facilita el diseño de conjuntos equilibrados de tareas de educación física en CLIL.

Palabras clave: Aprendizaje. Toma de decisiones. Autonomía profesional. Lengua extranjera.

1 INTRODUCCIÓN

La expresión Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lengua Extranjera (CLIL- Content and Language Integrated Learning) hace referencia a la enseñanza de contenidos curriculares a través de una lengua extranjera. Gajo (2007) define el concepto *integrado*

*Departament de Didàctica de l'Expressió, Musical, Plàstica i Corporal. Facultat de Ciències de l'Educació. Universitat Autònoma de Barcelona. Barcelona, España. E-mail: Josep.Coral@uab.cat

**Departament de Didàctica de l'Expressió Musical i Corporal. Facultat de Formació del Professorat. Universitat de Barcelona, Barcelona, España. E-mail: teresa.lleixa@ub.edu

como un poderoso medio de enseñanza de una materia a través de un nuevo idioma, mejorándose el lenguaje de forma autorregulada.

La aplicación de los principios CLIL a la educación física implica una adaptación didáctica. Dicho proceso acarrea la aparición de nuevas situaciones de enseñanza-aprendizaje problemáticas, es decir, siguiendo a Zabalza (2004, p. 63), surgen los dilemas profesionales, definidos como “[...] el conjunto de aspectos que el profesor plantea como problemáticos y que constituyen para él un foco constante de preocupación, incertidumbre o reflexión.” Por otro lado, Elliot (2005, p. 60) considera que un dilema “[...] consiste en una situación que parece requerir dos cursos de acción igualmente deseables, pero incoherentes entre sí”.

En el presente estudio se pretende resolver los dilemas profesionales surgidos durante un proceso de investigación-acción (I-A) relativo a la enseñanza de la educación física a través del enfoque CLIL. Forma parte de una investigación más amplia dirigida a comprobar cómo un programa de aprendizaje integrado de educación física y lengua inglesa favorece a ambas asignaturas. Para el presente estudio se establecen tres objetivos:

- Identificar los dilemas profesionales surgidos durante la enseñanza-aprendizaje de la educación física en lengua inglesa y mediante el enfoque CLIL.
- Resolver los dilemas profesionales identificados a la luz de investigaciones relevantes para la didáctica de la educación física y la lengua inglesa.
- Establecer orientaciones didácticas para la Educación Física en CLIL partiendo de la resolución de los dilemas profesionales.

El artículo expone el marco teórico de la didáctica CLIL, explica las decisiones metodológicas tomadas, presenta los resultados, conecta la teoría con la práctica en el apartado de la discusión y sintetiza la resolución de los dilemas en las conclusiones, aportando las orientaciones didácticas que se desprenden del estudio.

2 BASES TEÓRICAS

El enfoque educativo CLIL se extiende por Europa a finales del siglo pasado y se caracteriza por su carácter dual, ya que tanto los contenidos como el lenguaje son objeto de enseñanza, sin predominio de uno sobre el otro. Según Marsh (2000) este enfoque permite un acceso más universal al aprendizaje de los idiomas extranjeros al ofrecer la posibilidad de adquirirlos en un entorno real y significativo.

Navés y Muñoz (2000) destacan la idoneidad de los entornos naturales que CLIL aporta. Por otro lado, Bentley (2010) afirma que las experiencias de aprendizaje en un aula CLIL son diferentes, porque la materia y el nuevo lenguaje se enseñan juntos, integrando las habilidades cognitivas. En el enfoque CLIL se pueden utilizar diversas metodologías de enseñanza-aprendizaje, provenientes tanto de la asignatura como del lenguaje, transformándose en nuevos retos para el profesorado y el alumnado. El objetivo final es el aprendizaje de los contenidos de una materia curricular utilizando una lengua no ambiental, creando un entorno significativo de aprendizaje, haciendo uso de todas las habilidades cognitivas y utilizando los andamiajes lingüísticos (WALKI, 2006) necesarios. Los andamios lingüísticos son recursos didácticos destinados a facilitar la comunicación lingüística y que se retiran gradualmente a medida que el alumno es más autónomo lingüísticamente hablando.

Coyle (2006, p. 15) introduce el *4Cs framework* para conceptualizar la integración del contenido (Content), la comunicación (Communication), la cognición (Cognition) y la cultura (Culture). En la práctica las actividades CLIL contienen, en mayor o menor grado, aspectos de todas las 4Cs. *Content* corresponde a los contenidos curriculares no estrictamente lingüísticos. *Communication* se refiere a la lengua vehicular de aprendizaje de los contenidos, utilizada en situaciones reales. *Cognition* se fundamenta en las habilidades cognitivas —organizar el propio pensamiento, tomar decisiones, hacer predicciones, evaluar y crear— utilizadas en la formación de conceptos y en la construcción del conocimiento. Finalmente, *Culture*

& *Citizenship*: parte de la interacción entre iguales para alcanzar el desarrollo personal y social. En un trabajo posterior Coyle, Hood y Marsh (2010) reconocen la relación simbiótica entre estos elementos (4Cs) y el contexto.

El actual contexto educativo europeo está marcado por el despliegue de los currículos basados en las competencias básicas (EUROPEAN UNION, 2006). La educación física impartida a través del marco de trabajo de las 4Cs contribuye significativamente a la adquisición de las competencias básicas (CORAL, 2012) al integrar aprendizajes de diferentes áreas. Así mismo, su carácter holístico encaja perfectamente en la idea de una enseñanza interdisciplinar en la cual dos o más asignaturas se presentan integradas con el objetivo de avanzar en el conocimiento de cada una de ellas (PURCELL; WERNER; CONE, 2009). Además de las competencias propias del área de educación física (*Content*) y la competencia lingüística en lengua extranjera (*Communication*), su carácter transversal incide en la competencia de aprender a aprender (*Cognition*) así como en las de autonomía/desarrollo personal, artístico-cultural y social/ciudadana (*Culture & Citizenship*).

En cuanto a la investigación sobre CLIL, las líneas principales se han articulado alrededor de sus efectos sobre la adquisición de la lengua extranjera, el grado de competencia en la adquisición de contenidos enseñados, y la evaluación (PÉREZ-CAÑADO, 2012).

En relación a la Educación Física, Ramos y Ruiz Omeñaca (2011) afirman que es una de las asignaturas que mejor se presta a la metodología CLIL, debido a su naturaleza interactiva. Sin embargo, son pocas las investigaciones realizadas en este ámbito. Así, Rottman (2007) realiza un estudio cualitativo en un *Bilingual Gymnasium* en Alemania, a estudiantes de 11/12 años, en el cual se analizan las interacciones verbales de los estudiantes durante las clases de educación física. Posteriormente, hallamos un estudio pre-experimental sobre la mejora de la competencia lingüística del alumnado de educación física en un grupo-clase de alumnos de 11/12 años de enseñanza primaria en un centro público catalán

(CORAL, 2010). En el ámbito universitario, un estudio cualitativo analiza las creencias y las percepciones de los estudiantes de dos asignaturas del área de educación física, de los estudios de magisterio, impartidas en lengua inglesa (FIGUERAS; FLORES; GONZÁLEZ, 2011). Finalmente, una tesis doctoral (CORAL, 2012), base del presente artículo, se centra en el análisis de las tareas de educación física en CLIL y las estrategias didácticas específicas que favorecen el aprendizaje integrado.

3 DECISIONES METODOLÓGICAS

El método escogido es la Investigación-Acción (I-A), en concreto el modelo propuesto por Elliot (1991, 2005) por su pragmatismo, porque promueve un proceso entre la teoría y su aplicación en el aula y permite mejorar la práctica docente e investigar al mismo tiempo. El perfil de I-A al que se acoge el presente estudio, de acuerdo con Shreeve (2004), es el de un profesor-investigador que identifica preguntas relevantes en su contexto, que realiza el diseño y la investigación personalmente en interacción con otros docentes del centro, asesores y/o colaboradores externos y que comparte y debate sus conclusiones con la comunidad educativa.

En el presente estudio, participaron, además del profesor-investigador, tres colaboradores externos (dos pertenecientes a una universidad catalana y uno a una universidad finlandesa) que redactaron los diarios de contraste; una experta en CLIL perteneciente al Departamento de Educación de Cataluña que realizó la observación externa; tres expertos (uno en educación física perteneciente a una universidad catalana, otro perteneciente a la administración educativa y otro en lengua inglesa vinculado a una universidad británica) que analizaron las grabaciones en vídeo.

La investigación se realizó durante un curso escolar diseñando un proceso de I-A que constó de una fase preliminar y tres ciclos de I-A. Cada ciclo incluyó una espiral reflexiva formada por cuatro fases:

- Reconocimiento del problema: identificación de las problemáticas y/o revisión de las ideas generales.
- Planificación: establecimiento y/o revisión del plan de acción. Diseño de las unidades didácticas. Formulación de objetivos de aprendizaje referentes a la educación física y la lengua inglesa. Preparación de los andamiajes lingüísticos. Previsión de situaciones organizativas para fomentar la interacción verbal.
- Acción: aplicación de las unidades didácticas. Observación y registro de datos.
- Reflexión/evaluación: Analizar, reflexionar y evaluar las evidencias recogidas y proponer cambios para el siguiente ciclo.

Los tres ciclos se llevaron a cabo durante seis meses, en los cuales se aplicaron cinco unidades didácticas de cuatro sesiones semanales de Educación física en CLIL.

3.1 MUESTRA-PARTICIPANTES

El grupo-clase objeto de la investigación está compuesto por 27 estudiantes de 10/11 años de educación primaria de una escuela pública en Cataluña, España. El grupo-clase se caracterizaba por no haber tenido ningún contacto previo con la didáctica CLIL. Es por lo tanto una muestra natural intencionada que se ajusta a los casos que cita Blández (1996) y que condicionan la selección de la muestra en I-A.

A este muestreo, que no pretende ser representativo más allá del contexto de realización y otros semejantes —siguiendo los requisitos metodológicos de la I-A—, le sigue la descripción exhaustiva del contexto social, didáctico y curricular como estrategia de transferibilidad (GUBA, 1985).

3.2 INSTRUMENTOS Y SU PROCEDIMIENTO DE APLICACIÓN

La información se obtuvo a través de un instrumento principal, los diarios de clase, y dos secundarios, la filmación

en video y una observación externa. La utilización del diario de clase es muy generalizada en investigación-acción (MCNIFF; WHITEHEAD, 2006; ELLIOT, 1991). La modalidad utilizada fue el *analytical writing* (ZABALZA, 2004, p. 18), redactándose tres días por semana. Para hacer frente a la crítica de la arbitrariedad se adoptó la estrategia del diario de contraste. Durante algunos periodos, diferentes colaboradores ajenos al programa y al centro, observaron y redactaron sus propios diarios para contrastar la realidad observada.

En la grabación en vídeo se tuvieron en cuenta los criterios de la metodología observacional (ANGUERA, 2003). El vídeo - plenamente aceptado en la I-A (ELLIOT, 1991; BLÁNDEZ, 1996; MCNIFF; WHITEHEAD, 2006) - es un instrumento de uso regular en la escuela, estando el alumnado habituado a la cámara. Las grabaciones utilizadas para la detección de los dilemas profesionales se basan en el concepto de LOCIT (*Lesson Observation Critical Incident Technique*, COYLE *et al.*, 2010, p. 70) y tienen un diseño nomotético, puntual y multidimensional (ANGUERA, 2003). A partir de grabaciones de tareas o lecciones completas se seleccionan aquellos momentos clave en los que se considera se ha producido determinados aprendizajes y se someten a discusión.

3.3 ANÁLISIS DE LOS DATOS

El proceso de análisis para la identificación, formulación y solución de los dilemas sigue la propuesta de Elliot (2005):

- describir el dilema y citar pruebas que apoyen la descripción.
- describir y explicar la respuesta dada al dilema, citando pruebas que apoyen el informe.
- examinar las implicaciones de la respuesta en la práctica.

El análisis de datos se desarrolla en tres niveles. En el primer nivel se identifica y se describe el dilema. El proceso de construcción (o de identificación) de los dilemas se realiza extrayendo mediante

el análisis básico de los diarios (del profesor-investigador y los de contraste) aquellas situaciones didácticas, problemáticas y bipolares producidas durante la enseñanza-aprendizaje de la Educación física en CLIL. Se trata de reconocer situaciones que presentan controversia y categorizarlas, de forma que los dilemas resultan de dicha categorización. En los resultados, en el apartado de “evidencias” se muestran algunos extractos donde puede observarse dicha controversia.

En el segundo nivel, se analizan los diferentes instrumentos por separado: los diarios de clase (de forma compleja y usando la herramienta informática de análisis cualitativo NVivo versión 1.1.127); las grabaciones en video a través del grupo de expertos externos y se tiene en cuenta el informe correspondiente a la observación externa. En este segundo nivel se describen y se explican las respuestas dadas al dilema y se citan pruebas que las apoyan.

En el tercer nivel de análisis, supone un proceso de triangulación (BERICAT, 1998) en el que se examinan las implicaciones de las soluciones dadas a los dilemas y cómo afectan a la didáctica que tratamos de mejorar. Los datos de los diarios (del profesor-investigador y los tres de contraste) se complementaron con la observación externa realizada por técnicos del Departamento de Educación de Cataluña y los análisis de los registros audiovisuales realizados por expertos externos.

4 RESULTADOS

Se han identificado dos dilemas: tareas atractivas *versus* tareas efectivas y tareas equilibradas *versus* tareas desequilibradas.

4.1 DILEMA Nº 1: TAREAS ATRACTIVAS VERSUS TAREAS EFECTIVAS.

Se considera que una tarea es atractiva cuando tiene la cualidad de atraer, de gustar, al alumnado. El juego es, por excelencia, la actividad más atractiva. Una tarea es efectiva cuando produce el efecto esperado. Por ejemplo, las tareas asociadas a la técnica del *Total Physical Response (TPR)* (ASHER, 2003) son muy efectivas

desde el punto de vista lingüístico. En cuanto al ámbito motor, la muy común organización de tareas a través de un circuito es un ejemplo de efectividad tanto para mejorar la condición física como para el aprendizaje de las habilidades. Sin embargo, en éste dilema nos referimos a la efectividad desde un punto de vista lingüístico ya que las tareas fueron diseñadas en base a actividades motrices ampliamente contrastadas y de uso habitual en educación física.

4.1.2 DESCRIPCIÓN DEL DILEMA.

El dilema que se plantea está relacionado con el tipo de actividad que se realiza. Si se prioriza la actividad atractiva los objetivos lingüísticos se ven afectados. Por otro lado, si se prioriza la actividad efectiva desde el punto de vista lingüístico (por ejemplo usando de forma aislada la técnica del TPR para la adquisición del vocabulario) se ven afectados los objetivos motores, poniéndose en peligro la dinámica, dado que son actividades que no despiertan mucho interés o que obstaculizan el desarrollo de los aspectos motores de la tarea.

4.1.3 EVIDENCIAS

El cuadro 1 detalla los párrafos con evidencias acerca de la problemática entre tareas atractivas/tareas efectivas:

Cuadro 1: Párrafos con registros de las evidencias del dilema tareas atractivas versus tareas efectivas

	Tareas atractivas	Tareas efectivas
Primer ciclo I-A	8, 60, 76, 93	4, 5, 11, 15, 17, 21, 29, 33, 39, 43, 48, 56, 71,75
Segundo ciclo I-A	7, 12, 23, 27, 28, 44, 62	8, 17, 18, 23, 29, 43, 57
Tercer ciclo I-A	3, 9, 10, 14, 18, 24, 25, 31, 2,48, 58, 61	9, 10, 19, 22, 22, 25, 28, 40, 46, 49, 61, 75

Fuente: Coral (2012, p, 194-276).

Los juegos de persecución son muy dinámicos, bien aceptados por el alumnado, pero adolecen de poca interacción verbal con lo cual la exigencia lingüística es escasa. La siguiente anotación del diario constituye un ejemplo de una actividad atractiva que tiene una exigencia motriz alta, pero en la que el aspecto lingüístico queda limitado a la comprensión oral y a la introducción de nuevo vocabulario.

El juego “*run and touch*” ha funcionado muy bien. Los grupos han comprendido su dinámica, les ha agradado y es muy activo. He utilizado algunas de las variantes de la parrilla STEP. Algunas de las expresiones clave de la unidad didáctica se han introducido hoy (“*track and field, chase, dodge*”) [...]. (Diario del profesor-investigador, segundo ciclo I-A, párrafo 7).

Por el contrario, la priorización o excesivo énfasis en los aspectos lingüísticos ponen en peligro la ejecución de la tarea. Son tareas efectivas desde un punto de vista comunicativo, pero que ralentizan la dimensión motriz.

Desde el punto de vista comunicativo la actividad es adecuada: combina la lectura con la ordenación de frases y se puede incorporar fácilmente un componente oral en forma de valoración. Respecto al aspecto motriz, la actividad es intensa pero de corta duración con un exceso de descanso entre jugadas.. [Diario del profesor-investigador, 3r. ciclo I-A, párrafo 75].

4.2 DILEMA Nº 2: TAREAS EQUILIBRADAS VERSUS TAREAS DESEQUILIBRADAS.

Una tarea de Educación Física en CLIL es equilibrada cuando los contenidos de sus componentes motores, lingüísticos, cognitivos y de desarrollo personal y/o social tienen un grado de exigencia similar. Es desequilibrada cuando uno o más de sus componentes tiene una exigencia muy por encima o por debajo del resto. Ambos tipos de tareas (equilibradas y desequilibradas)

se han utilizado durante la investigación poniendo de manifiesto la dificultad de obtener y aplicar actividades equitativas con las 4Cs. La resolución del dilema trata de dar respuesta a cómo lograr un marco de trabajo equilibrado.

4.2.1 DESCRIPCIÓN DEL DILEMA.

El dilema que se plantea está relacionado con la búsqueda de la tarea ideal que englobe las 4Cs (COYLE et al, 2010) y que además no ponga en riesgo el grado de aprendizaje motor y de actividad física previsto.

4.2.2 EVIDENCIAS

El cuadro 2 detalla los párrafos con evidencias de la problemática entre tareas equilibradas/tareas desequilibradas:

Cuadro 2. Párrafos con registros de evidencias del dilema tareas equilibradas versus tareas desequilibradas

	Tareas equilibradas	Tareas desequilibradas
Primer ciclo I-A	48, 50, 80	15, 21, 29, 33, 39, 43, 48, 56
Segundo ciclo I-A	8, 27, 44, 48	5, 18, 23, 57
Tercer ciclo I-A	25, 40, 49, 58, 80	10, 14, 22, 43, 46, 49, 75

Fuente: Coral (2012, p, 194-276).

Las tareas que se aproximan al equilibrio ideal en el aprendizaje integrado de educación física y lengua inglesa no siempre tienen el mismo grado de equilibrio entre las 4Cs.

La organización en grupos cooperativos resulta recurrente en el diseño de tareas equilibradas, como se desprende de la siguiente cita del diario de contraste.

[...] I was thinking, what is the goal of the lesson?
[...] the goal seemed to be both learning a new skill
and using a second language to do it ... workout

and talking went hand-in-hand. Tasks seemed to be hard enough, but not too hard. [...] every group had something to do all the time. Group one was a referee group with referee's paper. They were the group that practiced oral skills the most. Group two was in the field catching the ball and forming a line. They had two sentences they practiced ("line up" and "we have finished"). Group three practised mainly motor skills but they too had to listen to the referees. The pupils hadn't played the game many times before [...] but even now they seemed to concentrate hard and tried their best. [Diario de contraste CF12 – 21.2.2011]

Por otro lado, hay que tener en cuenta la interacción oral, imprescindible en una tarea equilibrada, y su relación con la motivación intrínseca por el juego. En la siguiente cita del profesor-investigador se valora el protagonismo que adquiere el alumnado al poder explicar el juego a realizar. En realidad son dos tareas en una (la explicación y la ejecución del juego) que presentan un conjunto equilibrado.

La presencia de los andamios lingüísticos es imprescindible para facilitar la comunicación en los contextos CLIL. De hecho, en 14 párrafos se cita la necesidad de su mejora. Cuando ésta ayuda no se ajusta a las necesidades del alumnado, una tarea diseñada de forma equilibrada se convierte en otra desequilibrada que entorpece su ejecución.

La actividad consistía en crear algún tipo de actividad relacionada con el "tee-ball" usando "flashcards" como soporte lingüístico (un "language frame" que sólo proporcionaba los verbos y algunas acciones técnicas). [...] los alumnos tenían que decidir las instrucciones del juego que deseaban realizar diciendo por ejemplo: "we need three gloves, one ball and four spots. We will do the underarm throw", etc. [...] la actividad es demasiado difícil para los alumnos. No les ha resultado fácil entender lo que tenían que hacer (debido al lenguaje), organizarlo y ejecutarlo. [Diario de contraste CF13 – 23.2.2011]

5 OTRAS EVIDENCIAS QUE APOYAN LA DESCRIPCIÓN DE LOS DILEMAS Y AYUDAN A SU RESOLUCIÓN

En el presente apartado de resultados se aportan otras evidencias que apoyan la descripción de los dilemas y que resultan útiles para su resolución.

De los análisis externos de las grabaciones de video, resulta interesante el siguiente extracto relativo a las tareas de educación física en CLIL del experto en educación física del INEFC de Barcelona:

[...] el equilibrio es difícil [...] Desde mi punto de vista el movimiento es clave y por lo tanto habría que añadir normas (o cambiar la actividad) en aquellas que hay ausencia de movimiento y el efecto fisiológico es mínimo. La situación 4 es la ideal [...] para mejorarla se podrían proponer problemas motrices en los cuales el alumnado tuviera que negociar la solución: retos cooperativos. (29.06.2011)

Asimismo, contribuye a la descripción y resolución de los dilemas el informe relativo a la interacción oral elaborado por la persona experta en CLIL vinculada a la Universidad de Cambridge-ESOL, a partir del análisis de los vídeos. El siguiente extracto forma parte del informe:

Video 2: What an improvement in the communication in such a short time. Fascinating data.

For reflection and possible feedback to students – all of them show evidence of achieving some of the below.

- In an explanation of a PE game, I'd expect to hear:
 - the name of the game
 - number of players, names of equipment used
 - a range of verbs (throw, run, touch, protect etc) used in present tenses
 - a list of sequencing connectors such as first, then ,

after that, next etc.

- prepositional phrases such as in the middle/ at the side etc.

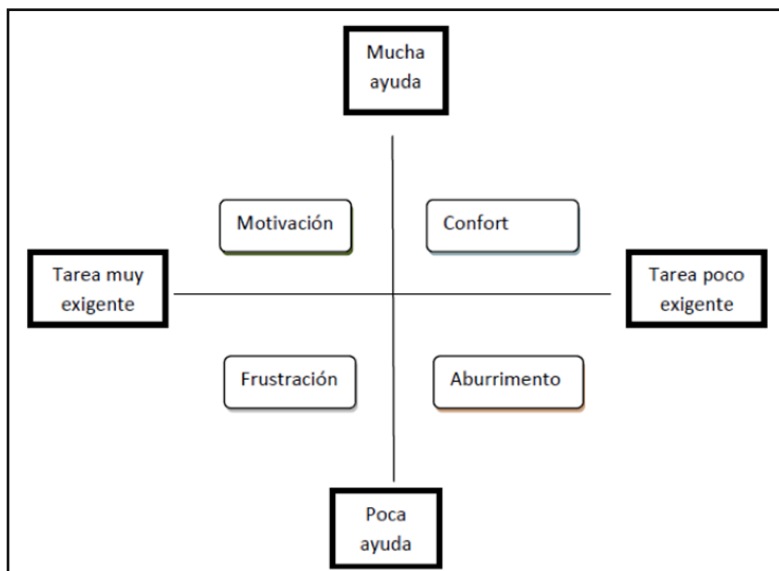
Finalmente, resultan significativas las conclusiones del informe de la persona experta en CLIL de la Administración educativa de Cataluña:

La clave para obtener unos buenos resultados en la implementación de los programas AICLE sería hacer compatibles una buena didáctica específica de la materia, en este caso de la educación física, con unas buenas ayudas lingüísticas para facilitar el acceso del alumnado a los contenidos y a la comprensión de las instrucciones, La inclusión de las técnicas de aprendizaje cooperativo ha facilitado esta compatibilidad, así como la puesta en práctica de habilidades lingüísticas productivas, especialmente la expresión oral (1.09.2011)

6 DISCUSIÓN

La interpretación de los resultados a la luz de las aportaciones de autores relevantes ayudará a resolver los dilemas. El dilema nº 1 *Tareas atractivas versus tareas efectivas* exige definir cómo se pueden combinar las actividades que más gustan al alumnado con aquellas no tan atractivas, pero más eficientes para alcanzar los objetivos previstos.

Coral (2010) y Ramos y Ruiz Omeñaca (2011) coinciden al señalar la importancia de la motivación en las actividades de educación física en CLIL. Se advierte, sin embargo, que el idioma puede transformarse en un elemento que afecte negativamente el interés del alumnado por la Educación física, si no se toman las decisiones didácticas adecuadas. Para guiar la resolución del dilema empleamos los cuadrantes de Gibbons (2009) que relacionan los retos cognitivo-comunicativos y las ayudas lingüísticas en el entorno didáctico. La figura 1 muestra cuatro cuadrantes directamente relacionados con el interés de la tarea.

Figura 1. Cuadrantes del interés por la tarea.

Fuente: Adaptación de Gibbons (2009, p.5).

El proceso de resolución del dilema parte de la tarea atractiva (cuadrante motivación), para incorporar los elementos clave de la tarea efectiva (cuadrante tarea exigente, desde el punto de vista lingüístico) y, finalmente, transformar la tarea en una actividad atractiva y efectiva usando andamios lingüísticos (cuadrante mucha ayuda).

Un ejemplo práctico de la transformación de dos tareas diferentes en una integrada es el juego Together!. Partimos del juego Los paquetes, una actividad atractiva con una exigencia motriz óptima y Las partes del cuerpo, una actividad TPR (ASHER, 2003) de tipo directivo muy efectiva para la adquisición de vocabulario, pero muy estática y poco motivadora para el alumnado. La adaptación resultante es un juego (figura 2) con componentes motores y lingüísticos óptimos. El juego propone, en un primer momento, diferentes tipos de desplazamiento. En segundo lugar, y a la voz del docente, indicando alguna parte del cuerpo, el alumnado se agrupa y pone en contacto dichas partes del cuerpo. Finalmente, cada grupo comprueba la corrección de la tarea

verbalizando las partes del cuerpo implicadas. El juego se repite para diversificar desplazamientos y vocabulario. El mismo juego puede ser dirigido por los alumnos utilizando un andamio lingüístico.

Figura 2: Juego resultante de la resolución del dilema núm. 1

Coach calls: TOGETHER			
Bound.			
Run.	Two	shoulders	
Jog.	Three	cheeks hands	
Jump.	Four	heels feet fists	
Gallop.	Five	bottoms knees	together!
Leap.	Six	elbows ankles	
Slide.	Seven	thumbs	
Bounce.	Eight		
Chase.			

Observe the pictures. How do you think the Together game works?

Fuente: Coral (2013a, p. 133)

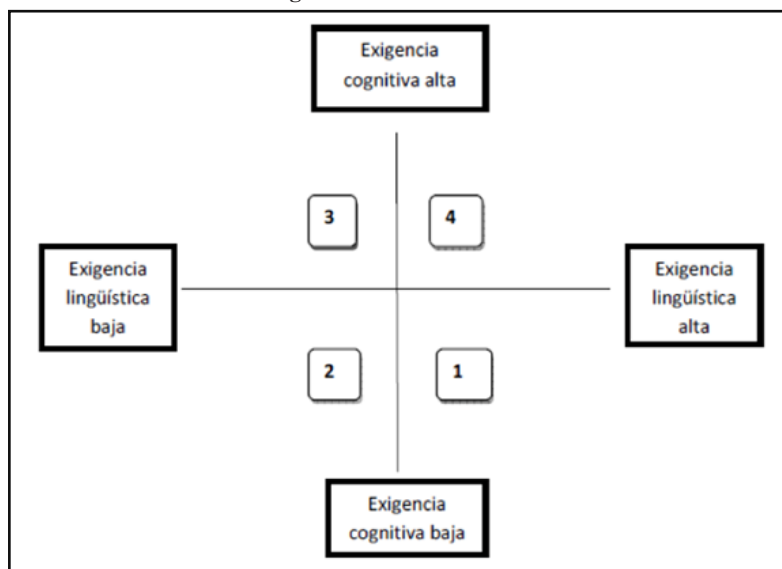
El dilema nº 2 Tareas equilibradas versus tareas desequilibradas exige afrontar el diseño de las tareas y/o las sesiones para que sean el máximo de equilibradas. En el proceso de resolución del dilema se tienen en cuenta las 4Cs (COYLE *et al.* 2010), los criterios de calidad para el diseños de tareas CLIL de Meyer (2010) y la matriz CLIL (COYLE, 2006).

Para que una tarea de educación física en CLIL cubra el espectro de las 4Cs ha de integrar contenidos motores, habilidades comunicativas, cognitivas y personales/sociales/culturales. Será más o menos equilibrada en función del peso que se otorgue a cada una de las 4Cs. A partir de los criterios de calidad planteados por Meyer (2010), una tarea de educación física en CLIL ha de tener:

- Un *input* significativo, desafiante y real (p.e. un juego pre-deportivo)
- Ayuda al aprendizaje (p.e. andamios lingüísticos).
- Un entorno interactivo con un *output* exigente (p.e.verbalización de la actividad)
- Incluir la dimensión inter-cultural (p.e. juegos originarios de otras culturas)
- Actividades que requieren habilidades cognitivas de grado superior (p.e. resolución de problemas motores).
- Facilitar el aprendizaje del contenido y del lenguaje creando conexiones entre el conocimiento, la experiencia y las actitudes.

Los aspectos lingüísticos se han identificado como un factor que dificulta la resolución de las tareas integradas, incrementándose la dificultad cuando intervienen habilidades cognitivas de grado superior. Utilizamos la matriz CLIL (COYLE, 2006) (figura 3) para ubicar el tipo de exigencia cognitiva y lingüística que conlleva una determinada tarea y poder establecer sus características.

Figura 3 - La matriz CLIL



Fuente: Coyle (2006, p.19).

La finalidad es diseñar tareas situadas en los cuadrantes 3 y 4. Como ejemplo de una tarea equilibrada de exigencia media situada en el cuadrante 3, se plantea un circuito de lanzamientos de objetos diferentes (figura 4) en que se debe predecir y verbalizar el resultado del lanzamiento antes de su ejecución y compararlo con lo que en realidad ocurre. La acción motriz (*Content*) se realiza durante la ejecución del circuito y las habilidades lingüísticas (*Communication*) y cognitivas (*Cognition*) durante la fase de descanso. Las habilidades sociales (*Citizenship/Culture*) se incrementarán si la actividad se propone de forma cooperativa.

Figura 4: Andamio lingüístico usado en el circuito de lanzamientos

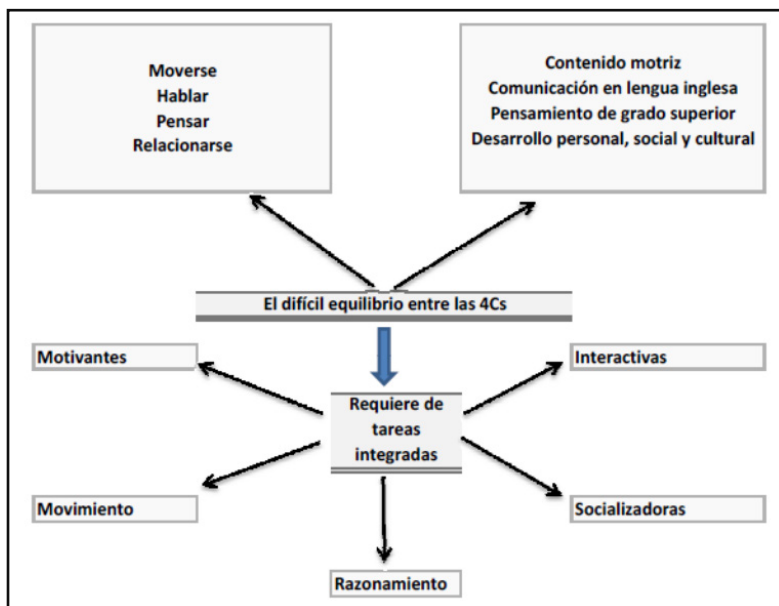
A	deflated ball medicine ball foam ball ...	is	easier harder	to throw	than a	foam javelin. shuttlecock. ...
	more less accurate		...			
The best throwing action for a			shuttlecock deflated ball ...	is the	overhead throw. overarm throw. ...	

Fuente: Coral (2013b, p.39).

Las evidencias muestran que parte de las actividades habituales de educación física no tienen un perfil equilibrado, encajando con la idea de Gajo (2007), de que la prioridad de los aspectos lingüísticos o del propio contenido depende del diseño y/o secuencia de la tarea. Además hay que tener en cuenta la motivación intrínseca por el movimiento que resulta crucial. Es el caso de los juegos de persecución que se diseñan con alta exigencia motriz pero con baja exigencia lingüística. Por otro lado, los resultados de la valoración de los expertos en el análisis de video y la observación externa confirman la complejidad de la cuestión.

Por lo tanto, el dilema no presenta una solución única y en éste caso, y siguiendo a Elliot, (1990, p. 60), la situación exige la reconceptualización de la naturaleza del problema (figura 5).

Figura 5: Reconceptualización del dilema tareas equilibradas *versus* tareas desequilibradas



Fuente: CORAL, 2012, p. 288.

La reconceptualización del problema nos lleva a plantear una solución basada en un conjunto de tareas que ofrezcan un marco equilibrado, más que en una tarea aislada. Dicha reconceptualización queda ilustrada en el cuadro 3, donde se presentan tres actividades con diferentes grados de exigencia en uno o más de sus componentes, pero que en su globalidad forman un conjunto equilibrado.

Cuadro 3. Ejemplo de un conjunto equilibrado de tareas de educación física en CLIL

Descripción de la tarea	Grado de exigencia			
	Motriz	Lingüística	Cognitiva	Desarrollo personal y/o social
Juego de persecución en grupos.	Alta	Baja	Baja	Media
Actividad de lanzamiento comparando las propiedades de los objetos y autoevaluación en grupo.	Baja	Alta	Alta	Media
Juego de lanzamiento de balón por equipos incorporando el lenguaje a la actividad en forma de contraseñas descriptivas de la acción.	Media	Media	Media	Media
Promedio resultante	Media	Media	Media	Media

Fuente: Adaptación de CORAL, 2012, p, 290.

6 CONCLUSIONES

En respuesta a los objetivos establecidos, se han identificado dos dilemas profesionales:

- Dilema nº 1: Tareas atractivas *versus* tareas efectivas.
- Dilema nº 2: Tareas equilibradas *versus* tareas desequilibradas

El primer dilema se ha relacionado con los trabajos de Gibbons (2009), Coral (2010), Ramos y Ruiz Omeñaca (2011) y Asher (2003). Se centra en el análisis de la tarea como unidad básica y se concluye que se requiere un proceso de fusión para crear una tarea atractiva y efectiva. El punto de partida es una actividad motriz atractiva para el alumnado en la cual se introducen aquellos elementos más valiosos desde el punto de vista comunicativo.

Es un proceso de transformación de dos tareas en una integrada, holística, que es más que la suma de sus partes.

El segundo dilema se relaciona con los estudios de Coyle *et al.*, (2010), Meyer (2010), Coyle (2006), Gajo (2007) y Elliot (1991). Su análisis se ha basado en la identificación de los cuatro componentes de una tarea de Educación física en CLIL (motrices, lingüísticos, cognitivos y sociales), su vinculación con el interés por la tarea y en el grado de exigencia de dichos componentes que afectan al equilibrio interno de la tarea. Se reconoce la dificultad de diseñar tareas que sean perfectamente equilibradas, lo cual nos lleva a la reconceptualización del dilema. Así, como solución, incorporamos el concepto de “conjunto de tareas que ofrecen un marco equilibrado” (Cuadro 3) que se define como la combinación de diferentes tareas, con diversos grados de exigencia para cada uno de sus componentes. La aplicación de dicho concepto nos llevará a diseñar sesiones de educación física en CLIL equilibradas en su conjunto.

En respuesta a las demandas de Rottmann (2007) y Machunsky (2008), el planteamiento y resolución de los dilemas permite establecer una guía para facilitar el diseño de las tareas de Educación física en CLIL (Cuadro 4).

Cuadro 4: Guía para el diseño de tareas equilibradas en educación física en CLIL

Nivel	Habilidades cognitivas	Actos comunicativos	Ejemplos de actividades motrices
I	Recordar y comprender	Escuchar y comprender	Juegos simples. Ejecución de habilidades motrices básicas. Actividades dirigidas de condición física. Actividades dirigidas de danza y ritmo. Ejercicios de lateralidad y orientación espacial.
II	Aplicar	Preguntar y responder. Describir. Explicar. Leer frases. Escribir palabras.	Juegos que requieran la aplicación de una estrategia simple. Dramatizaciones. Habilidades motrices relacionadas con gestos deportivos. Aplicación de un plan de entrenamiento personal.
III	Analizar	Comparar Escribir frases.	Juegos cooperativos en base a retos motrices. Experimentar y comparar las propiedades de los materiales. Constatar el funcionamiento del cuerpo humano. Resolución de problemas motrices.
IV	Evaluar	Hacer predicciones. Dar opiniones. Leer y escribir frases compuestas. Emitir juicios.	Evaluación recíproca de las habilidades motrices. Dar estimaciones de los propios resultados de determinada acción motriz. Diseñar y ejecutar un plan de entrenamiento personal. Arbitrar deportes con las reglas simplificadas. Adaptar la actividad motriz a las diferentes capacidades del grupo cooperativo.
V	Crear	Dar argumentos. Justificar decisiones. Leer y escribir textos sencillos.	Crear juegos a partir de materiales simples. Crear coreografías. Modificar las normas de un deporte para aumentar o disminuir la dificultad. Adaptar un juego a las características de un espacio concreto.

Fuente: Adaptación de Coral (2012, p, 291-299).

Ensino da Educação Física mediante o enfoque educativo CLIL: a resolução dos dilemas profissionais surgidos durante um processo de pesquisa-ação

Resumo: O presente artigo aborda a resolução de dois dilemas profissionais surgidos durante um estudo de investigação-ação relativo ao ensino-aprendizagem da Educação Física mediante o enfoque educativo AICLE/CLIL, ou seja, aprendizagem integrada de conteúdos e língua estrangeira. A informação é coletada através de diários, gravações de vídeo e observação externa durante a aplicação de um programa de Educação Física em CLIL a um grupo de 27 alunos do nível fundamental. Nos resultados se identificam e se citam provas para descrever dois dilemas: tarefas atrativas *versus* tarefas efetivas e tarefas equilibradas *versus* tarefas desequilibradas. Na discussão se explica o processo da resolução do dilema e se examinam suas implicações na didática da Educação Física. Finalmente, se reconceitualiza a natureza do problema e se estabelece um marco de trabalho que facilita o desenho de conjuntos equilibrados de tarefas de Educação Física na CLIL.

Palavras-chave: Aprendizagem. Tomada de decisões. Autonomia profissional. Língua estrangeira.

Teaching Physical Education under CLIL: solving professional dilemmas encountered when conducting action research.

Abstract: This article discusses the solution of professional dilemmas found when conducting Action Research on Physical Education teaching under a CLIL (Content Language Integrated Learning) approach. CLIL is a teaching approach that uses foreign language as a tool to enhance the learning process. The participants of this study are 26 primary school students. We present data gathered by implementing diaries, video recordings and an external observation. In the results we identify two dilemmas: 1) appealing tasks versus effective tasks and 2) balanced tasks versus unbalanced tasks dilemma providing evidence to describe them. In the discussion we explain the process of solving the professional dilemmas and we examine how this process affects the teaching of Physical Education. Finally, we rethink the nature of the problem in order to establish a framework that facilitates the teaching of Physical Education under CLIL.

Key words: Learning. Decision making. Professional autonomy. Foreign language.

REFERENCIAS

ANGUERA, M. Teresa. Diseños observacionales en la actividad física y el deporte: Estructura, alcance y nuevas perspectivas. *In*: SICILIA, A. OÑA; BILBAO GUERRERO, A.. CONGRESO MUNDIAL DE LA ACTIVIDAD FÍSICA Y EL DEPORTE. DEPORTE Y CALIDAD DE VIDA, 2. 2003. **Conferencia plenaria**. Granada: Alhambra, 2003. p. 254-282.

ASHER, James. **Learning Another Language Through Actions**. 6th ed.. Los Gatos CA: Sky Oaks, 2003.

BENTLEY, Kay. **The TKT Teaching Knowledge Test Course CLIL Module**. Cambridge: Cambridge University, 2010.

BERICAT, Eduardo. **La integración de los métodos cuantitativo y cualitativo en la investigación social**. Barcelona: Ariel, 1998.

BLÁNDEZ, Julia. **La investigación-acción: Guía práctica para grupos de trabajo, seminarios y equipos de investigación**. Barcelona: Inde. 1996.

CORAL, Josep. **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**. Tesi (doctorado) - Facultat de Formació del Professorat. Universitat de Barcelona, 2012. Disponible en <<http://www.dart-europe.eu/full.php?id=680451>>. Acceso en: 4 nov. 2013.

CORAL, Josep. L'aprenentatge de l'anglès a través de l'educació física: el programa 'Mou-te i aprèn'. **Temps d'Educació**, Barcelona, n. 39, p. 149-170, dic. 2010.

CORAL, Josep. **Physical Education Year 5. Student's book**: P.E. World Project. Zaragoza: Editorial Luis Vives, 2013a.

CORAL, Josep. **Physical Education Year 6. Student's book**: P.E. World Project. Zaragoza: Editorial Luis Vives, 2013b.

COYLE, Do. Developing CLIL: Towards a theory of practice. CLIL in Catalonia from Theory to Practice. **APAC Monographs**, n.6, p. 5-29, 2006.

COYLE, Do; HOOD, Peter; MARSH, David. **CLIL Content and Language Integrated Learning**. Cambridge: Cambridge University, 2010.

ELLIOT, John. **Action Research for Educational Change**. Berkshire: Open University, 1991.

ELLIOT, John. **La investigación-acción en educación**. Madrid: Morata. 2005.

EUROPEAN UNION. **Recommendation of the European Parliament and of the Council of 18 December, on Key Competences for Lifelong Learning**, Brussels, 18 dic. 2006. Disponible em: <<http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=celex:32006H0962>>. Acceso en: 4 nov. 2013.

Movimento, Porto Alegre, v. 20, n. 4, p. 1447-1472, out./dez. de 2014.

FIGUERAS, Sara; FLORES, Carme; GONZÁLEZ-DAVIES, Maria. 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**. Barcelona, n. 29, p. 61-80, 2011. Disponible en <http://www.revistaaloma.net/index.php/aloma/article/view/112>. Acceso: 4 nov. 2013.

GAJO, Laurent. Linguistic Knowledge and Subject Knowledge: How does Bilingualism Contribute to Subject Development? **The International Journal of Bilingual Education and Bilingualism**, London, v10, n. 5, p. 563-581. 2007.

GIBBONS, Pauline. Challenging Pedagogies: More than just good practice. **NALDIC Quaterly**, London, v. 6, n. 2, p. 4-16. 2009.

GUBA, Egon. Criterios de credibilidad en la investigación naturalista. In: GIMENO, J; PÉREZ, A. **La enseñanza: su teoría y su práctica**. Madrid: Akal, 1985. p. 148-166.

MACHUNSKY, Meike. **Developing Material for Physical Education Lessons in CLIL**. Munchen: GRIN, 2008.

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

MCNIFF, Jean; WHITEHEAD, Jack. **All you need to know about Action Research**. London: SAGE, 2006.

MEYER, Oliver. Towards quality-CLIL: succesful planning and teaching strategies. **Pulso**, Alcalà de Henares, n. 33, p. 11-29. 2010.

NAVÉS, Teresa; MUÑOZ, Carmen. **Usar las lenguas extranjeras para aprender y aprender a usar las lenguas extranjeras**, 2000. Disponible en < <http://www.ub.edu/filoan/CLIL/padres.pdf>> Acceso: 4 nov. 2013.

PARCEL, Theresa; WERNER, Peter; CONE, Stephen L. **Interdisciplinary Elementary Physical Education**. Champaing: Human Kinetics, 2009.

PÉREZ-CAÑADO, Maria L. CLIL research in Europe: past, present, and future. **International Journal of Bilingual Education and Bilingualism**, London, v.15, n.3, p. 315-341, 2012.

RAMOS, Francisco; RUIZ-OMEÑACA, Jesús V. 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. **Revista Española de Lingüística Aplicada**, Logroño, n. 24, 153-170, 2011.

ROTTMANN, Birte. Sports in English. Learning opportunities through CLIL in Physical Education. In: DALTON-PUFFER, C.; SMIT, U. **Empirical Perspectives on CLIL Discourse**. Frankfurt: Peter Lang, 2007. p. 205-227.

SHREEVE, Ann. Doing and using educational research: engaging researchers, practitioners and policy makers in productive partnerships. **Educator**, Barcelona, n. 34, p. 85-95, 2004

Movimento, Porto Alegre, v. 20, n. 4, p. 1447-1472, out./dez. de 2014.

WALKI, Aída. Scaffolding instruction for English Language Learners: a Conceptual Framework. **International Journal of Bilingual Education and Bilingualism**, London, v. 9, n. 2, p. 159-180, 2006.

ZABALZA, Miguel A. **Diarios de clase: un instrumento de investigación y desarrollo profesional**. Madrid: Narcea, 2004.

Endereço para correspondência

Dr. Josep Coral

DDEMC Edifici G6

Unitat d'Educació Física – Despatx 154-B

Facultat de Ciències de l'Educació

Universitat Autònoma de Barcelona

08193 Bellaterra (Cerdanyola del Vallès)

Recebido em: 07.04.2014

Aprovado em: 23.09.2014