

# PROGRAMA BILINGÜE (AICLE) EN EDUCACIÓN FÍSICA: PROPUESTA METODOLÓGICA

## Resumen:

Este trabajo pretende ser un instrumento de ayuda para los programas bilingües integrados en las clases de Educación Física. Partiendo de una concepción metodológica constructivista, aportamos las bases teóricas que sirven de sustento para un enfoque eminentemente formativo y multidisciplinar de Unidades Didácticas de Educación Física Bilingües (UDFB).

**Palabras clave:** Educación Bilingüe. Educación Física. Metodología.

## Abstract:

This work is intended as a tool for bilingual programs integrated into physical education classes. From a constructivist methodological conception, we provide the theoretical bases that sustain an eminently formative and multi-disciplinary of Bilingual Physical Education Teaching Units.

**Key-words:** Bilingual Education. Physical Education. Methodology.

## Introducción.

El término CLIL (*Content and Language Integrated Learning*) o en su versión española AICLE (Aprendizaje Intergrado de Contenidos y Lengua Extranjera) fue adoptado por expertos europeos en 1996 para referirse a diversas metodologías encaminadas a la enseñanza de una segunda lengua a través de otras materias. No existe una única propuesta metodológica, ya que depende de cada contexto: la escuela o centro universitario, la materia a enseñar y los estudiantes involucrados (Marsh, 2006)



AICLE es ante todo un planteamiento metodológico plural, que nada tiene que ver con la enseñanza monolingüe de una segunda lengua. Su carácter innovador trasciende los enfoques tradicionales de la enseñanza de idiomas (Marsh, 2006). Partiendo de este concepto, afrontar la docencia en clases de Educación Física bilingües, supone un esfuerzo, ya no sólo en lo que respecta al dominio de un vocabulario específico en una segunda lengua, sino la necesidad de abordar cambios más profundos. No se trata simplemente de traducir nuestras unidades de programación ya elaboradas, aspecto que sería suficiente si nos refiriésemos a exclusivamente clases monolingües en otro idioma. Mucho más allá de ese primer esfuerzo, asumir la docencia bilingüe supone un compromiso que afectará a elementos curriculares prescriptivos como los objetivos, metodología, criterios de evaluación y calificación, así como las relaciones que mantenemos con otros agentes involucrados en el proceso educativo como el resto de profesorado y familias del alumnado. Esto conllevará una fase preactiva, es decir previa al desarrollo de la sesión, en la preparación de la sesión, más detallada si cabe, que el de una unidad de programación no bilingüe, ya que hay aspectos metodológicos específicos que debemos trabajar.

Siguiendo planteamientos constructivistas, el proceso de enseñanza-aprendizaje debe diseñarse y estructurarse partiendo de las necesidades e intereses de nuestros alumnos. Pensamos que este proceso de planificación, en lo que respecta a los aspectos lingüísticos, es especialmente complicado para el profesorado no especialistas en el idioma, como es el caso del profesorado de Educación Física (EF), por lo que es aconsejable seguir modelos ya establecidos y altamente contrastados, como el *Sheltered Instruction Observation Protocol* (SIOP, 2010), diseñado por el *Center for Applied*



*Lingüistics* (CAL). Muchas de las estrategias que se sugieren en este documento han sido adaptaciones de este modelo al ámbito de la EF.

Nos centraremos en los aspectos de la Unidad de Programación Bilingüe que nos parecen más significativos a la hora de su planificación. En un primer bloque empezaremos por elementos vinculados directamente con el desarrollo lingüístico como son el vocabulario, “*chunks*”, gramática y finalmente las intervenciones del profesor y los alumnos en lengua materna y segundo idioma. En todos los casos planteamos estrategias buscando no disminuir el tiempo de compromiso motor, algo que a nuestro entender no debemos perder de vista en ningún momento. El segundo bloque de aspectos que tratamos, no son exclusivos de UDB y van desde los objetivos, estilos de enseñanza-aprendizaje, tareas y terminamos con evaluación y calificación. Las aportaciones que se hacen en este segundo bloque, marcadas por un claro carácter constructivista, buscan una mayor participación del alumnado en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Con intención de facilitar la comprensión, expondremos ejemplos pertenecientes a unidades de EF en lengua inglesa, ya que es el idioma que desarrollamos en la Comunidad Autónoma de Canarias, aunque las pautas metodológicas que se exponen pueden aplicarse a otros idiomas.

## **VOCABULARIO ESPECÍFICO DE LA UNIDAD DE PROGRAMACIÓN**

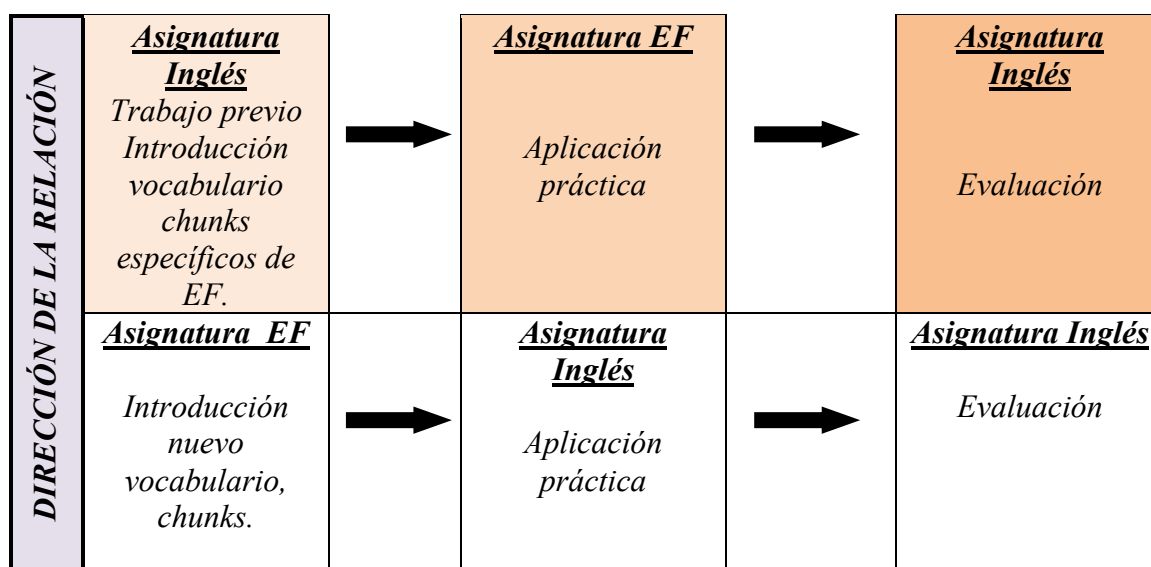
Es importante crear la necesidad en nuestro alumnado de adquirir nuevo vocabulario. Esto puede hacerse, si desde dos materias diferentes o más, se genera esa



necesidad incidiendo en un vocabulario común con tareas de clase, juegos, etc. Además, el abordar el mismo vocabulario desde diferentes materias permite ampliar el abanico de tareas y así abarcar un mayor rango de estilos de aprendizaje. No todos aprendemos de la misma manera, así por ejemplo, alumnado con estilos de aprendizaje kinestésicos, manipulativos o visuales pueden encontrar grandes ventajas a la hora de aprender vocabulario en las clases de EF (por ejemplo, por el acompañamiento frecuente del binomio concepto-gesto) tal y como desarrollaremos más adelante.

Las relaciones con otras materias implicadas en el proyecto bilingüe pueden ser muy beneficiosas para la adquisición de vocabulario. En la figura nº1 mostramos todas las posibilidades que esta relación puede ofrecer con la materia de inglés:

Figura nº 1. Relación clases de EF e Inglés para la enseñanza-aprendizaje de aspectos lingüísticos relacionados con la asignatura de Educación Física



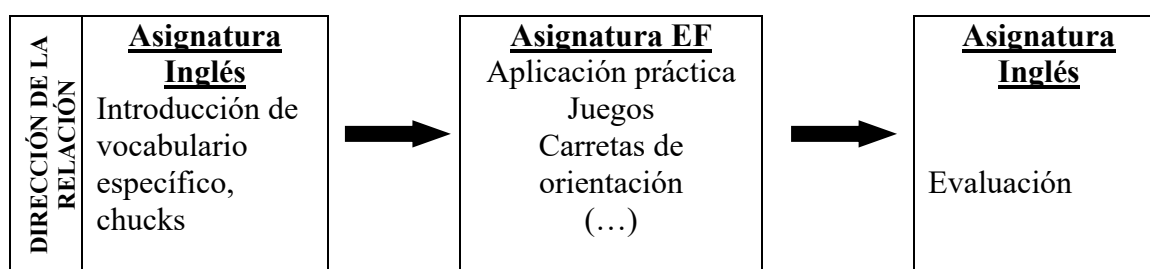
Es decir, podemos coordinarnos con los profesores de inglés, para que el vocabulario nuevo sea enseñado previamente en la clase de dicho idioma. Por ejemplo, pueden ver las partes del cuerpo y después en clase de EF utilizan ese vocabulario para describir los músculos que trabajan en cada ejercicio. O bien, como una segunda vía,



refuercen posteriormente con sus tareas de clase el vocabulario visto en la clase de EF, por ejemplo, después de dar el nombre de las articulaciones en un calentamiento, en clase de inglés tiene que resolver una tarea de marcarlas en un dibujo. En lo que respecta a la evaluación pensamos que en ambos casos compete a la materia de inglés.

Sin embargo, la relación no tiene porqué darse siempre en este sentido, es decir, la materia de inglés como refuerzo de EF. En muchas ocasiones las clases de EF se pueden aprovechar para enseñar vocabulario de un tema específico de inglés, que en un principio pueda parecer que no tiene mucha relación. Por ejemplo, mediante una carrera de orientación, podemos ponerles diferentes acertijos relacionados con vocabulario del tema “prendas de vestir”. También podemos trabajar en las clases de EF, relacionado con el trabajo colaborativo y la expresión corporal, quizás en acrosport, dibujar con sus cuerpos palabras que posteriormente utilizarán en la materia de inglés.

Figura nº2. Relación clases de EF e Inglés para la enseñanza-aprendizaje de aspectos lingüísticos relacionados con la asignatura de Inglés



Algunos de los recursos lingüísticos o metodológicos de los que podemos ayudarnos en este apartado, especialmente en niveles de iniciación, son:

- **PREVISIÓN DEL VOCABULARIO A UTILIZAR EN LA UNIDAD DE PROGRAMACIÓN BILINGÜE:** en la fase de planificación de la Unidad, debemos detallar previamente el vocabulario general o específico que prevemos van a necesitar



nuestros alumnos. No debemos descuidar el que necesitaremos también nosotros como profesores, ya que en las explicaciones puede ser necesario utilizar un amplio abanico de términos, sobre todo si observamos que los alumnos no captan la idea de lo que estamos transmitiendo.

- **COGNADOS:** en niveles iniciales se aconseja el uso de cognados, es decir, términos emparejados morfológicamente, como por ejemplo: referirse a la columna vertebral como “*vertebral column*” y no como “*Spine*”. También será más sencillo si decimos “*flexion*” en lugar de “*sag*” o “*bend*”
- **SINÓNIMOS:** para ampliar el vocabulario del alumando o para reforzar la explicación, es interesante en el discurso utilizar sinónimos, como por ejemplo, al referirnos a bloquear, usar algunos sinónimos como “*tackle, block, lock or obstruct*”.
- **ANGLICISMOS:** anglicismos de uso común o generalizado en el ámbito de la EF y el deporte por influencia inglesa, pero sobre todo norteamericana. Por ejemplo, en el fútbol español es frecuente referirse al entrenador como el “*mister*” y nuestros alumnos lo identificarán más fácil que el término “*coach*”.
- **REGLAS NEMOTÉCNICAS:** serán útiles las reglas nemotécnicas que ayuden al alumnado a asociar términos nuevos, como por ejemplo FITT (“*frequency, intensity, time and type*”) para recordar principios del entrenamiento, 4S (“*Speed, Suppleness, Stamina and Strength*”), para referirnos a las capacidades físicas o RICE (“*rest, ice, compression and elevation*”) para referirnos a los procedimientos a seguir en una lesión.
- **RELACIÓN DE VOCABULARIO CON IMÁGENES O DIBUJOS:** se aconseja también relacionar el vocabulario con dibujos, para lo que podemos emplear tareas de relacionar con flechas, por ejemplo, relación de movimientos del cuerpo humano con el dibujo correspondiente.



- **APOYO DE LAS TIC:** en lo que respecta al uso de las Nuevas Tecnologías (NNTT), puede ser especialmente útil el uso de la herramienta glosario de Moodle (como herramienta colaborativa para el desarrollo de un diccionario de clase), siempre y cuando se pueda trabajar conjuntamente con los profesores de inglés. En el glosario, los alumnos pueden no sólo definir los términos, sino también citar ejemplos específicos en el ámbito de la EF. Podemos ir trabajando el vocabulario nuevo del día (no más de 5 palabras, por ejemplo). Pueden ser revisadas y trabajadas con distintas actividades en las clases de inglés y fuera de horas de clase como tarea de casa. También podemos emplear las NNTT para que los alumnos desarrollen en pequeños grupos, mapas conceptuales. La consigna puede ser: emplear el vocabulario del glosario.

- **SELECCIÓN DE VOCABULARIO POR SESIÓN:** focalizar la atención en pocas palabras nuevas o de refuerzo cada día. El alumnado puede participar en la selección del vocabulario nuevo. Por ejemplo al finalizar la clase, seleccionar 5 palabras nuevas a propuesta de los alumnos e incluirlas en el aula virtual y construir el diccionario de la clase.

### **“CHUNKS”.**

Los “*chunks*” son frases cortas formadas básicamente por verbo + nombre + preposición. Hay “*chunks*” generales, que forman parte del “*classroom lenguaje*” como por ejemplo: “*listen to me or say it again*”. O específicos de EF como: “*Pass the ball, Keep your distance or take two step*”. Dentro de la EF, hay “*chunks*” específicos por tema, así que nos será muy útil, prepararlos mientras diseñamos la UDB.



## GRAMÁTICA

Debemos ser conscientes del nivel gramatical de nuestro alumnado, ya que parte importante de nuestro discurso puede pasar inadvertido para nuestro alumnado si no estamos al tanto de su dificultad. El profesorado de inglés, tras una evaluación inicial, debería plantear las pautas a seguir al resto del profesorado implicado. Tener en cuenta que hay aspectos gramaticales que es preciso dominar en función del tema, por ejemplo, para describir procesos científicos se necesita el presente pasivo.

Con independencia de seguir las pautas establecidas por el profesorado especialistas, existen estrategias metodológicas para cerciorarnos de que han entendido lo que hemos explicado. Por ejemplo: **pensar en voz alta**. En lugar de corregir una expresión errónea, repetir la expresión correctamente como si pensáramos en voz alta.

## EXPRESIÓN DEL PROFESOR

A la hora de diseñar una sesión, debemos plantearnos los tipos de intervenciones del profesorado, ya que éstas demandan una serie de requisitos que es posible no se cumplan, por lo menos en la misma medida, en las clases no bilingües.

- **SENCILLEZ:** las explicaciones deben ser claras y concisas, usando en lo posible, el refuerzo de la imagen (en la pista polideportiva, el gesto motor) y teniendo en cuenta el nivel del alumnado.
- **REPETICIÓN:** las explicaciones serán más breves pero más numerosas que en una clase no bilingüe, volviendo continuamente sobre conceptos ya tratados, generando una evolución más tipo espiral que la lineal tradicional.





- **PARÁFRASIS:** con intención de amplificar la comprensión de un mensaje oral y de esta manera hacerlo más accesible. Por ejemplo: el portero puede coger el balón. El portero o portera, es decir, el jugador o jugadora que defiende la portería, puede coger el balón.
- **FEEDBACK INTERROGATIVO:** usar frecuentemente preguntas de diversos tipos, buscando el desarrollo cognitivo del alumnado, por ejemplo: *“What do you think about change your position?”*
- **FEEDBACK POSITIVO:** para reforzar el esfuerzo realizado por el alumnado. Usar expresiones tales como: *“excellent or well-done”*.

## EXPRESIÓN DEL ALUMNADO

Algunas de las estrategias metodológicas que aconsejamos tener en cuenta son:

- **NO DISMINUCIÓN DEL TIEMPO DE COMPROMISO MOTOR:** es uno de los retos más importantes a los que se enfrenta el profesorado de EF bilingüe. Podemos usar evaluaciones externas por parte de compañeros o compañeras del departamento para estudiar el tiempo de compromiso motor comparativamente con otros grupos no bilingües.
- **NECESIDAD:** crear la necesidad de expresarse a nivel oral y escrito en lengua no materna (L2). Si el alumnado no percibe esa necesidad, tenderá a usar la lengua materna (L1), ya que les resulta más cómodo y natural. Por lo tanto, debemos plantear situaciones en las que perciban esa necesidad. Por ejemplo, y como muestra del trabajo interdisciplinar indispensable en estos programas, podemos llegar al cuerdo con el profesor de inglés, para introducir en sus tareas de clase, el vocabulario previamente utilizado en las clases de EF o viceversa.



La expresión del alumnado, pese a que se desarrolla en la fase activa, debe formar parte explícitamente de la planificación de la unidad de programación.

- **ABARCAR LAS 4 HABILIDADES LINGÜÍSTICAS:** cada UDB debería dar la oportunidad al alumnado de desarrollar la expresión oral y escrita, así como la comprensión oral y escrita en L2. Con esto no queremos decir que se trabajen en igual medida en EF, ahora bien las cuatro deben estar presentes.

- **EXPLICACIONES ENTRE IGUALES:** otra manera es que sea el propio alumnado el que explique a sus compañeros o compañeras la tarea a realizar, utilizando estilos de enseñanza como Microenseñanza o Resolución de Problemas.

## **TRANSICIONES ENTRE LENGUA MATERNA (L1) Y LENGUA NO MATERNA (L2)**

Es preciso señalar que estamos desarrollando una aproximación bilingüe y no monolingüe en inglés. Clases exclusivamente en inglés (L2) pueden provocar que el alumno no sepa expresarse o desarrollar un contenido concreto en su lengua materna, desconociendo su equivalente en español, y eso debemos evitarlo. Algunas de las estrategias a seguir pueden ser:

- **INTENCIONALIDAD:** el uso de L1/L2 debería tener una intencionalidad clara y estar previamente programado. Pongamos un ejemplo: podemos comenzar la clase haciendo preguntas sobre lo realizado el día anterior. Hacerlo en L2 puede no ayudarnos a romper el hielo. Una buena estrategia sería hacer las preguntas en L1 y permitir que los alumnos respondan tanto en L1/L2. Cuando responden en L1, el profesor puede repetir la misma frase en L2, haciéndole ver que lo entendió.



- **SEGURIDAD EN L1:** otra recomendación, que puede parecer obvia sería utilizar L1 para todos los mensajes relacionados con la seguridad. Por ejemplo, cuando explicamos las ayudas en una UD de escalada o acrosport, aunque podamos mostrar dichos mensajes en L2 en el cuaderno de clase.
- **RECAPITULACIONES:** al final de la sesión o de la UDB, realizarlas tanto en L1 como en L2, para tener claro que los aspectos principales que hemos querido recordar han sido entendidos.

## OBJETIVOS

Los objetivos a desarrollar en una unidad de programación bilingüe deber ser no sólo los propios de una UD general de EF, sino que debemos tener objetivos lingüísticos. Para saber si estos objetivos han sido alcanzados deben ser evaluados y calificados, y esto compete al profesor de inglés y no al de EF. Este planteamiento nos lleva a un estrecho trabajo interdisciplinar para evitar plantearnos objetivos erróneos.

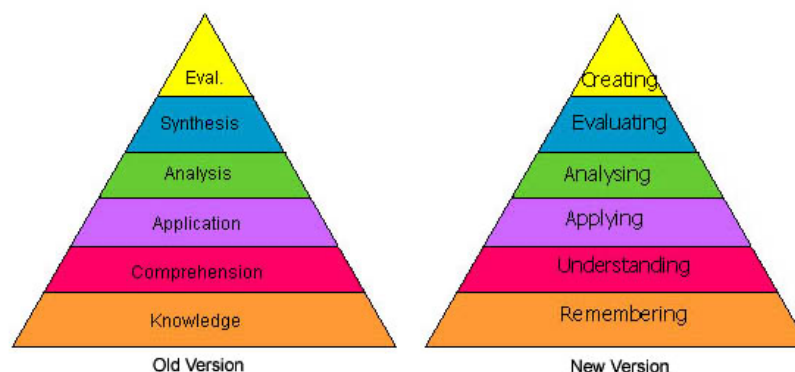
Los objetivos lingüísticos estarán integrados en tareas propias de las clases de EF para que de esta manera no perdamos nuestra idiosincrasia: la práctica motriz. El uso o abuso de tareas no motrices puede desviarnos de nuestros objetivos prioritarios: los vinculados a la EF. Debemos ofrecer, por tanto, oportunidades de practicar L2 sin descuidar el tiempo de compromiso motor.



## ESTILO DE ENSEÑANZA

Debemos utilizar aquellos estilos de enseñanza que promuevan una mayor demanda cognitiva, aquellos que potencien la creatividad y generen situaciones en las que exista una mayor posibilidad de desarrollo lingüístico, sin perjudicar la práctica motriz. Los estilos de enseñanza en el ámbito de la EF no ofrecen las mismas posibilidades de desarrollo cognitivo y lingüístico. En este sentido, para decantarnos por un estilo de enseñanza u otro, podemos empezar estableciendo la relación existente entre los distintos estilos y la Taxonomía de Bloom o su revisión (Forehand, 2005), como punto de partida. Es importante reseñar que cada una de las categorías revisadas de Bloom (Forehand 2005) se asienta en la anterior. Por ello, deberíamos potenciar aquellos estilos que se sitúen en el vértice superior de la pirámide, siempre y cuando los estadios anteriores estén dominados por nuestro alumnado.

Figura nº 3. Taxonomía de Bloom. Revisión realizada por Forenhand (2005)



En la siguiente tabla mostramos algunos de los estilos de enseñanza más utilizados en el ámbito de la EF, desarrollando su relación con los diferentes estadios de la Taxonomía revisada de Bloom.



Tabla nº1 Relación de los Estilos de Enseñanza y la Taxonomía de Bloom revisada.

		TAXONOMÍA DE BLOOM (adaptada)						Argumentos
		RECORDAR	COMPRENDER	APLICAR	ANALIZAR	EVALUAR	CREAR	
ESTILO DE ENSEÑANZA	Mando directo			x				El profesor actúa como modelo y el alumno imita. Baja implicación cognitiva. El alumno no participa en procesos de evaluación. No hay pie a la imaginación: modelos cerrados. Ej: una sesión dirigida de aeróbic. Podemos dar instrucciones sencillas en L2.
	Asignación de tareas			x				Modelo cerrado. No hay cabida a la creatividad. Alguna toma de decisión por parte del alumno pero no afecta a la tarea. Ej: circuito con tareas de desarrollo de la fuerza resistencia. En cada estación tienen una pequeña ficha explicando el contenido. Podemos usar L2 acompañado de dibujo.
	Programa individual			x				Modelo cerrado. No se fomenta la creatividad. Se ajusta a las necesidades del alumnado, pero el alumno no interviene en ese proceso. Ej: ficha para el trabajo de la resistencia. En la ficha, las explicaciones, acompañadas de dibujos, pueden aparecer en L2.
	Enseñanza recíproca				x	x		El alumno está implicado en el proceso de evaluación. Analiza al compañero y evalúa. Gran implicación cognitiva. No se fomenta la creatividad. Ej: Flexibilidad. Por parejas, realizar los ejercicios descritos en una ficha. Les podemos dar por cada ejercicio u dibujo y una explicación en L2. Coevaluación.
	Grupos reducidos				x	x		Idem anterior, la diferencia es básicamente organizativa. Ej: Bádminton. Rotan en el papel de evaluador. La ficha de evaluación puede combinar L1 y L2.
	Micro-enseñanza					x	x	El alumno ejerciendo el rol de profesor. Interviene en varios procesos: descripción de la tarea, seguimiento, evaluación... Ej: en una sesión de Acrosport, uno de los alumnos tiene una ficha con las figuras a realizar. El alumno profesor debe recoger en la ficha el grado de consecución, problemas encontrados y variantes propuestas por el grupo. Puede dirigirse a sus compañeros en L2
	Descubrimiento guiado						x	Se fomenta el desarrollo cognitivo aunque se llega a un modelo único/cerrado. Ej: trabajando en pequeños grupos, tienen que ir deduciendo pautas motrices para el trabajo con cuerdas dobles (el profesor hace en inglés preguntas tales como ¿cuándo es el mejor momento para entrar?)
	Resolución de						x	Se fomenta el desarrollo cognitivo y la creatividad. Ej: Elaboración de montajes de teatro de sombras o teatro negro en L2.



## ESTILO DE APRENDIZAJE

Debemos ser conscientes de que el alumnado tiene diferentes estilos de aprendizaje y procurar que el abanico de tareas que propongamos abarque estas diferencias.

Respecto a la **selección de la información**, el acompañar los textos o las fichas de clase con imágenes, además de facilitar su comprensión, ayudará a absorber más información permitiendo establecer relaciones entre conceptos y explicaciones. Tratándose del aprendizaje de un idioma, es fundamental acompañar esta información con mensajes orales.

Finalmente, relacionado con la selección de información, como algo propio de nuestra materia y de difícil desarrollo en otras materias, están los aspectos kinestésicos. El aprendizaje kinestésico es más lento, pero también más profundo. Acompañar con movimiento, vivencias, los conceptos a desarrollar en clase, puede facilitar aprendizajes más duraderos. Por ejemplo en niveles iniciales podemos relacionar movimientos básicos (saltar a una pierna, caminar, trotar, correr), practicados en el gimnasio con los términos correspondientes en L2. Después en la clase de inglés pueden reforzar ese vocabulario asociándolo con dibujos.



**Organización de la información:** es importante proponer tareas en las que se trabajen los dos hemisferios cerebrales. Por ejemplo: podemos plantear el expresar ideas con movimiento. Un ejemplo sencillo a la vez que divertido puede ser poner gestos a la letra de una canción que previamente han trabajado en clase de inglés, o representar en una sesión de Expresión Corporal un texto (roleplay) trabajado previamente en la clase de inglés. También podemos crear historias y representarlas utilizando el vocabulario utilizado en la última sesión de inglés.

En lo que respecta a cómo trabajamos con la información que tenemos, debemos potenciar que nuestros alumnos reflexionen y experimenten como producto de esa reflexión. Bajo esta perspectiva, parece obvio que los contenidos de expresión corporal pueden ser una vía muy interesantes para completar este proceso.

## TAREAS

Las tareas, entendidas como actividades de aprendizaje, pueden tener distintos grados de apertura. Siguiendo a Blázquez (1982) distinguimos: las tareas definidas (se basan en la imitación, en la reproducción del modelos, donde las consignas son recibidas como órdenes), las semidefinidas (los objetivos a conseguir son claros y concisos, pero no se indica la forma de conseguirlo) y las no definidas (no se especifica el objetivo a lograr ni la forma de alcanzarlo). Cada una de ellas puede tener utilidad dentro de nuestra UDB, ahora bien, debemos ser conscientes de que se asientan en modelos pedagógicos diferentes (Pedagogía del modelo, Pedagogía de las situaciones problema y Pedagogía del descubrimiento) y por tanto, su aportación al aprendizaje de nuestro alumnado es distinta.



Al igual que Coral (2010), pensamos que “la taxonomía revisada de Bloom es una excelente guía para diseñar las tareas de un programa de Educación Física en lengua inglesa”, por ello, nos parece interesante establecer la relación existente entre tipo de tarea y taxonomía revisada de Bloom y que mostramos, como pauta para el diseño de tareas en una UDB, tal y como hicimos con los estilos de enseñanza. La selección de un tipo de tarea u otro, en función de su grado de apertura, debe hacerse atendiendo a aspectos motrices y lingüísticos.

Tabla nº2. Relación entre tareas y la Taxonomía de Bloom

		TAXONOMÍA DE BLOOM (adaptada)					Argumentos		
		RECORDAR	COMPRENDER	APLICAR	ANALIZAR	EVALUAR		CREAR	
APERTURA	NO DEFINIDA						X	Fomentan la creatividad con situaciones exploratorias.	
	SEMIDEFINIDA			X				X	Son la base de las situaciones problema
	DEFINIDA			X					No dejan espacio a la creatividad

## EVALUACIÓN Y CALIFICACIÓN

Los procesos de evaluación y calificación de una unidad de programación, vienen marcados por el planteamiento de situaciones en las que el alumnado participe cognitivamente y lingüísticamente. Por ello parece lógico vincularlos con procesos de evaluación y calificación formativos y compartidos.





Bajo esta óptica, el agente que participará en este proceso no es sólo el profesorado, sino también el alumnado, combinando procesos de autoevaluación, evaluación compartida (con iguales –coevaluación- o con el profesorado) y heteroevaluación.

Desde una óptica de evaluación y calificación dialogada, buscaremos la implicación del alumnado.

Se tratará también de una evaluación procesual que permita ir reconduciendo no sólo los aspectos motrices sino también los lingüísticos.

## CONCLUSIONES

Abordar el diseño de unidades de programación en EF conlleva una minuciosa reflexión desde una óptica constructivista que abarque los distintos elementos que forman dicha Unidad.

No debemos perder de vista en las fases de programación, puesta en práctica y evaluación, lo que nos es propio, la práctica motriz, pero no debemos olvidarnos de plantear explícitamente las pautas metodológicas que permitan el desarrollo lingüístico de una segunda lengua.

## BIBLIOGRAFÍA

Blázquez Sánchez, D. (1992). Elección de un método en Educación Física: las situaciones problema. *Apunts de Educació Física y Medicina* 74: 91 – 99.

Center for applied linguistics (CAL), <http://www.cal.org/siop/about/index.html>.

(Consulta: 2 de octubre 2010).



Coral, J (2010). La evaluación de un programa AICLE en Educación Física. *INDEREF*, <http://www.inderef.com/content/blogcategory/50/96/> . (Consulta: 28 de Septiembre 2010).

Forehand, M. (2005). *Bloom's taxonomy: Original and revised*. In M. Orey (Ed.), *Emerging perspectives on learning, teaching, and technology*, <http://projects.coe.uga.edu/epltt/> . (Consulta: 2 de octubre 2010)

Marsh, D (2006) *English as medium of instruction in the new global linguistic order: Global characteristics, local consequences*. UNICOM, Continuing Education Centre, University of Jyväskylä, Finland, <http://www.metmac.org/2007/proceedings/2006/marsch>. (Consulta: 6 de octubre 2010).

Sheltered Instruction Observation Protocol (SIOP) (2010), <http://www.siopinstitute.net/index.html>. (Consulta: 8 de noviembre 2010).

