

**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**

FRANCISCO RAMOS*

Loyola Marymount University

JESÚS VICENTE RUIZ OMEÑACA

CEIP Las Gaunas

RESUMEN. El número de programas bilingües inglés-español ha aumentado de forma considerable en España en los últimos años. Este incremento se debe, en gran parte, a su innovadora forma de enseñanza, basada en la integración de lenguaje y contenido para que los alumnos logren un mayor dominio de los idiomas de instrucción. En este sentido, el presente artículo describe una propuesta didáctica para la enseñanza del inglés a través de la Educación Física en colegios bilingües inglés-español de primaria, que, partiendo de las competencias básicas del área, ayuda a los alumnos a mejorar su dominio del inglés mediante el movimiento y la resolución en grupos de situaciones-problema.

PALABRAS CLAVE. Programas bilingües, AICLE, Educación Física, currículo integrado.

ABSTRACT. The number of English-Spanish bilingual programs in Spain has grown considerably in recent years. This is largely due to its innovative teaching methodology, based on the integration of language and content, that helps students achieve a higher command of the languages of instruction. Along these lines, the present manuscript describes a proposal for the teaching of English through Physical Education in bilingual elementary schools. Rooted in the basic competences in Physical Education, the proposal helps students improve their command of English via the use of movement and the resolution of "problem situations" while working in groups.

KEY WORDS. Bilingual programs, CLIL, Physical Education, integrated curriculum.

1. INTRODUCCIÓN

El establecimiento de programas bilingües en español e inglés en numerosos colegios del territorio español ha contribuido de forma decisiva a la implantación de una nueva forma de enseñanza-aprendizaje que afecta tanto a alumnos como a profesores, ya que el aprendizaje integrado de lenguas y contenidos en y a través de una segunda lengua característico de este contexto requiere la participación activa de los alumnos y un enfoque diferente en la forma de enseñar del profesor, que debe alejarse de la tradicional lección magistral, todavía demasiado frecuente en la enseñanza de idiomas extranjeros (Freeman, Freeman y Mercuri 2005).

La efectividad de este nuevo enfoque está íntimamente ligada a la preparación del profesorado y a su actualización metodológica. Dadas las características específicas de los programas bilingües, los maestros que trabajan en ellos deberían poseer conocimientos sobre, entre otros aspectos, sus objetivos y funcionamiento, teorías y métodos de aprendizaje de primeros y segundos idiomas, estrategias y actividades para el desarrollo de las destrezas básicas (hablar, escuchar, leer y escribir) y de las habilidades de pensamiento complejo en segundos idiomas, y la creación y el desarrollo de currículo apropiado (Ramos 2009). En este sentido, y considerando el creciente número de voces que abogan por la creación de alternativas metodológicas en estamentos más cercanos a la escuela (Pérez Samaniego y Devís 2009), quizá sería también necesario que los cursos de actualización del profesorado ayudaran a los participantes a desarrollar una conciencia crítica sobre los temas tratados. Una mejor preparación teórico-práctica y una mayor capacidad para aplicar lo aprendido de forma reflexiva a contextos reales por parte de los docentes mejoraría el progreso lingüístico-académico y las capacidades de análisis y reflexión de los alumnos.

Sin embargo, a pesar de la trascendencia de esta preparación, solo muy recientemente algunas universidades españolas (Valladolid, Sevilla, Alfonso X el Sabio, Alcalá...) han creado programas dirigidos al profesorado interesado en enseñar en programas bilingües. Sus currículos respectivos incluyen algunas de las áreas mencionadas con anterioridad mientras que sus proyectos finales van desde la realización de investigaciones a la creación de unidades didácticas que integren el inglés y alguna de las áreas enseñadas en él como, por ejemplo, Ciencias Sociales, Naturales, Plástica, o Educación Física (Alario y Crespo 2011).

De estas áreas, es precisamente la Educación Física una de las que mejor se presta a esta tarea, ya que su naturaleza interactiva permite la unión constante de lenguaje y acción, lo que ayuda a los alumnos a entender buena parte de las instrucciones recibidas aún sin llegar a dominar el inglés. A esto podemos añadir que el andamiaje provisto por el profesor permite el planteamiento de situaciones-problema que requieren soluciones consensuadas entre los alumnos, usando el inglés como idioma vehicular (Ramos Calvo y Ruiz Omeñaca 2010). Con estas premisas en mente, el presente artículo describe una propuesta metodológica para la enseñanza del inglés a través de la Educación Física en programas bilingües español-inglés, partiendo de textos que requieren la resolución por

parte de los alumnos de situaciones-problema relacionadas con su contenido. Las siguientes páginas describen el origen de los programas bilingües inglés-español en varias comunidades autónomas monolingües, explican la importancia de la metodología a seguir en ellos, resumen las bases del Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras (AICLE), especifican la idoneidad de la Educación Física para la integración de lenguaje y contenidos en inglés y concluyen con la descripción de la mencionada propuesta metodológica.

2. PROGRAMAS BILINGÜES EN ESPAÑA

Las comunidades autónomas de Cataluña y el País Vasco fueron pioneras en España en el uso vehicular de idiomas en las aulas para enseñar sus respectivas lenguas cooficiales (Ramos 2007a). Desde el punto de vista de la enseñanza de segundas lenguas, la particularidad de los programas implantados en sus colegios consistía en que usaban los idiomas como instrumentos habituales de comunicación en lugar de continuar como meros objetos de estudio, una práctica habitual hasta entonces en el aprendizaje de idiomas. Por lo que se refiere al resto del territorio, hubo que esperar hasta 1996 para que un Convenio de Colaboración entre el Ministerio de Educación y Cultura y el Consejo Británico (*British Council*) permitiera el establecimiento de programas similares en varias comunidades monolingües sin tradición previa en este tipo de enseñanza (Ramos 2007b). En la actualidad, 82 centros de Educación Primaria y 42 de Secundaria están adscritos a este programa en Aragón, Asturias, Castilla y León, Castilla-La Mancha, Cantabria, Extremadura, Madrid, Murcia, Ceuta y Melilla (Ministerio de Educación 2011).

Uno de los propósitos del Convenio era fomentar entre los alumnos el conocimiento mutuo de las culturas española y británica y la adquisición del español y del inglés a través de la enseñanza de contenidos, al mismo tiempo que les ofrecía la posibilidad de continuar la educación secundaria en cualquiera de los dos sistemas educativos, e impulsaba el intercambio de profesores y alumnos de ambos países. La organización del currículo quedaba en manos del Ministerio de Educación, mientras el Consejo Británico preparaba al profesorado y ofrecía ayuda en el desarrollo del currículo y su evaluación (Ramos 2006).

Los programas del Convenio fueron seguidos posteriormente por otros establecidos en comunidades como Andalucía, en donde recibieron el espaldarazo definitivo en 2005 con la aprobación del Plan de Fomento del Plurilingüismo (Consejería de Educación 2005). El objetivo principal del Plan era mejorar las competencias plurilingües y pluriculturales de la población escolar andaluza a través de la enseñanza de un currículo integrado con un modelo bilingüe en el que primaran la comunicación y la interacción entre los alumnos (Consejería de Educación 2005). Esta metodología era similar a la de los programas del Convenio, que la definían como muy activa, o *hands on* (Ministerio de Educación 2011).

Sin embargo, a pesar de sus objetivos y metodología comunes, los programas bilingües mencionados variaban en el porcentaje de tiempo dedicado a enseñar en y a través de los dos idiomas, así como en las áreas enseñadas en cada uno de ellos, al depender de

la legislación vigente en las respectivas comunidades autónomas. Así por ejemplo, el tiempo dedicado a la enseñanza de y en inglés en los centros adscritos al Currículo Integrado para Educación Infantil y Primaria previsto en el Convenio oscilaba entre las 8 y las 12 horas semanales como resultado de la suma de las horas lectivas de inglés y las dedicadas a la impartición de dos o más áreas en este idioma (normalmente Conocimiento del Medio y Educación Artística en primaria y Geografía e Historia y Ciencias en secundaria [Ministerio de Educación 2008]). Por su parte, la hora y media semanal de enseñanza de inglés en infantil en Andalucía alcanzaba las 5 en primaria (Dirección General de Ordenación y Evaluación Educativa 2005), al enseñar Conocimiento del Medio y una segunda área sin especificar. Como puede verse por tanto, las áreas enseñadas en el currículo integrado, tanto en los programas del Convenio como en aquellos que no lo son, tienen como característica común el posibilitar la contextualización de contenidos para hacerlas más comprensibles para los alumnos (Ramos 2007b).

3. METODOLOGÍA EN CENTROS BILINGÜES

El objetivo fundamental de los programas bilingües es lograr que sus alumnos desarrollen la fluidez y las capacidades académicas en dos idiomas para lograr así el bilingüismo aditivo (Baker 2006). Por ello, y de acuerdo con la teoría socio-cultural de Vigotsky, que defiende que el aprendizaje humano ocurre a través de la interacción social en un ambiente natural (Genesee 1999), los idiomas son usados como vehículos de transmisión y adquisición de contenidos lingüísticos y académicos en situaciones reales que giran alrededor de la comunicación y el significado (Cummins 2002; García 2005). En estos programas, por tanto, cobra especial importancia la metodología utilizada, que debe fomentar la interacción entre los alumnos, el uso de grupos cooperativos, el andamiaje provisto por el profesor, el aprendizaje por temas ó unidades didácticas crosscurriculares que posibiliten el uso de los términos aprendidos en los idiomas en distintas situaciones y la validación de las experiencias personales y conocimientos previos de los alumnos (Freeman, Freeman y Mercuri 2005). Estas últimas son transferidas al segundo idioma gracias a la interdependencia cognitivo-académica existente entre las lenguas (Cummins 2002). La combinación de estos factores mejora el dominio de las lenguas de los alumnos y les capacita para extrapolar a su espacio vivencial los conocimientos aprendidos en el marco escolar en consonancia con los planteamientos de la enseñanza por competencias (Bolívar 2010).

Es por ello que términos como *CLIL* (*Content and Language Integrated Learning*) o su equivalente en español, AICLE (Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras), cobran un significado especial, al representar un nuevo enfoque basado en la enseñanza de idioma y contenidos a través del lenguaje (Coyle, Hood y Marsh 2010), en el que, como se indica en el párrafo previo, son factores esenciales la promoción de la interacción entre los alumnos para propiciar el desarrollo de su razonamiento crítico y la mejora de sus conocimientos académicos y lingüísticos (Mercer y Littleton 2007), la provisión por parte del profesor de modelos ilustrativos, contextualizaciones y enla-

ces concretos entre los contenidos del texto y las experiencias personales de los alumnos, y el desarrollo de la metacognición, para que sean los mismos alumnos quienes evalúen su propio progreso (Walqui 2006). Esta combinación busca que los resultados de los alumnos en el segundo idioma superen los del currículo normal y que sus resultados académicos en el área enseñada en el segundo idioma sean al menos similares a los del currículo enseñado en su lengua materna (Masih 1999).

La constante asociación lenguaje-movimiento, la apertura al tratamiento de contenidos conceptuales y actitudinales a partir del propio devenir de la actividad motriz y las posibilidades de someter las interacciones surgidas como resultado, a procesos de diálogo crítico desde la perspectiva de la evaluación compartida del proceso didáctico presentes en la Educación Física hacen de ésta una inmejorable candidata a su enseñanza mediante AICLE en los centros bilingües. Esto es debido a que, como se mencionó anteriormente, la Educación Física es una de las áreas en las que es más fácil la contextualización de contenidos y la comprensión, gracias a las demostraciones prácticas por parte del profesor y de los propios alumnos (Ramos 2007b). Aunque estas demostraciones estaban dirigidas tradicionalmente a la práctica de movimientos básicos deportivos, en los programas bilingües pueden estar dirigidas a ilustrar el contenido de textos en inglés que requieran a continuación la colaboración entre los alumnos para resolver algunas situaciones-problema planteadas (Ramos y Ruiz Omeñaca 2010). Este enfoque tiene como ventaja añadida su contribución a la integración de inglés y contenidos, con lo que los alumnos mejoran sus destrezas en inglés al tener que usar esta lengua durante sus conversaciones, así como a la hora de explicar sus soluciones. Para Lasagabaster y Ruiz de Zarobe (2010) el uso constante de vocabulario y estructuras lingüísticas en un segundo idioma ayuda a mejorar el dominio de éste tanto a nivel social como académico.

4. SINGULARIDADES DE LA EDUCACIÓN FÍSICA A TENER EN CUENTA EN EL APRENDIZAJE DE/A TRAVÉS DEL INGLÉS

La introducción del inglés como lengua vehicular en la Educación Física debe ir acompañada de una cierta reflexión tanto sobre las singularidades del área como sobre el impacto de sus hechos distintivos en el contexto de la enseñanza bilingüe (Ramos y Ruiz Omeñaca 2010). Así, se hace preciso notar que el mayor condicionante de la acción didáctica es que *el núcleo esencial de las actividades desarrolladas en Educación Física está dirigido al cuerpo y al movimiento*. Este hecho lleva aparejada una consideración relevante: el yo que participa en la actividad física es un yo que piensa, siente, se expresa, se relaciona y pone en juego acciones que modifican su globalidad personal a partir de la participación en situaciones corporales y motrices (Ruiz Omeñaca 2004). Esto nos conduce, en síntesis, a superar la percepción de la materia como área centrada exclusivamente en aspectos físico-corporales para legitimar la posibilidad de educar desde ella en ámbitos comunicativos en inglés. Sin embargo, esta perspectiva no debe desviarnos de una premisa básica: la aproximación al terreno educativo de la Educación Física se

basa fundamentalmente en las relaciones prácticas que promueven las actividades motrices.

Es también preciso reparar en el *carácter vivencial* del área, que le permite relacionarse con las experiencias reales de los alumnos fuera del marco educativo. Así, al aprendizaje desarrollado en la Educación Física puede dotársele de una funcionalidad extrapolable a la vida extraescolar, algo fundamental al pretender educar para la vida. Dada la, al menos a priori, *convergencia de intereses* entre la *alta motivación intrínseca* que suele darse en las clases, lo enseñado en ellas, la novedad de la introducción del inglés como idioma instrumental, y las vivencias personales de los alumnos (Sánchez Bañuelos 1992), la combinación resultante puede impregnar el aprendizaje del inglés de un *interés y motivación adicional*. Sin embargo, también debe tenerse en cuenta que este idioma puede transformarse involuntariamente en un elemento extraño que afecte negativamente el interés de los alumnos por la Educación Física.

Otro aspecto relevante es que la *naturaleza explícita de las acciones motrices* hace claramente visible la competencia y los progresos de los alumnos ante los demás (Sánchez Bañuelos 1992), lo que puede llegar a afectar su autoconcepto y autoestima directa e inmediatamente. Algo similar sucede con la competencia idiomática, especialmente en lo que se refiere a la comprensión y expresión oral que, a la postre, es lo que más relevancia adquiere en el terreno que nos ocupa. Para prevenir estas circunstancias, es necesario asegurar la creación de contextos seguros en clase, basados en el respeto activo hacia todos, sea cual sea su nivel de competencia lingüística. Aquí resultan clave las contribuciones del profesor y de los propios compañeros para que cada alumno sea consciente de sus posibilidades de progreso, profundice en ellas, se sienta valorado y apreciado y pueda desarrollar un elevado grado de autoestima.

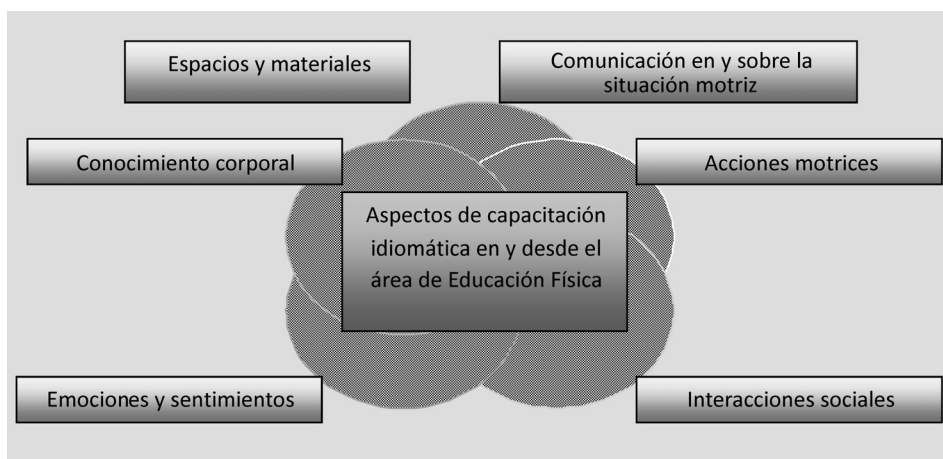
En otro orden de cosas, la *implicación afectiva* subyacente en las actividades psico y sociomotrices las convierte en un medio decisivo del desarrollo afectivo y social de niños y adolescentes (Ruiz Omeñaca 2008). Dado que los sentimientos y emociones, como manifestaciones del mundo afectivo, son de naturaleza variada, es necesario tener en cuenta que en el seno de las actividades motrices convergen la alegría, el afecto, la satisfacción, la sensibilidad, o la empatía, pero también la frustración, el miedo, la ofuscación o el resentimiento. Desde una óptica pedagógica es preciso ahondar en el reconocimiento de la vertiente afectiva propia de la actividad física y en la expresión constructiva de emociones y sentimientos. Por ello, cuando el vehículo de comunicación es una lengua no habitual en la vida extraescolar de los alumnos es necesario proveer a éstos del andamiaje necesario, en forma de vocabulario, estructuras lingüísticas y estrategias, que les permita expresar la emocionalidad en esa lengua y evitar en lo posible las emociones negativas mencionadas con anterioridad.

Para finalizar, notar que la vocación de la Educación Física la ubica en un lugar en el que confluyen *diferentes aspectos de la realidad ligados a la cultura actual*. El conocimiento de estos elementos puede abordarse así de forma progresiva en inglés, bien exclusivamente dentro del área, bien en proyectos interdisciplinarios con otras áreas del currículo, lo que abre un campo especialmente fértil para el uso continuado del inglés en

una gran variedad de experiencias orales o escritas con alumnos de más edad o dominio del idioma.

5. ÁMBITOS DE CAPACITACIÓN IDIOMÁTICA

Como consecuencia de estas singularidades, que afectan a varios ámbitos de su contenido y desarrollo (ver Cuadro 1), la introducción en las clases de Educación Física del inglés como lengua vehicular puede afectar de modo significativo las acciones didácticas llevadas a cabo. Este impacto puede no ser tan evidente a la hora de que los alumnos sigan las instrucciones modeladas por el profesor para facilitar la comprensión, sino a la hora de abordar las situaciones-problema planteadas que, aún desarrollándose en grupos cooperativos, requieren un mayor dominio del idioma por parte de los alumnos. Por ello, el proceso de capacitación idiomática ha de ser multidireccional y estar impregnado de un desarrollo competencial equilibrado que contribuya al desarrollo de la *literacy*, término alusivo a la capacitación integral que suponen el dominio de la comprensión y expresión oral y escrita y de las habilidades de pensamiento complejo en los idiomas. Aún reconociendo que las limitaciones temporales de la clase de Educación Física nos obligan a centrarnos más en la comprensión y expresión oral y que tanto la lectura como la escritura poseen un carácter complementario en el área, dos formas de fomentar estas destrezas y de incorporarlas, en lo posible, al desarrollo de las clases, son la combinación de una metodología comunicativa que promueva la interacción oral en clase y la provisión por parte del profesor del andamiaje que facilite la transición a la escritura. Los textos resultantes pueden ser usados en discusiones en grupos cooperativos o en la creación de tareas transversales con áreas no lingüísticas con las que se den posibilidades de trabajo conjunto.



Cuadro 1. Ámbitos de capacitación idiomática en Educación Física.

Hecho un recorrido por las singularidades propias de la Educación Física cuando se desarrolla en el marco de una propuesta bilingüe, delimitados los ámbitos de capacitación idiomática y abiertas las vías para la intervención didáctica, la siguiente sección presenta una propuesta destinada a ilustrar de forma práctica cómo se puede llevar a cabo la integración del inglés y la Educación Física en un ambiente bilingüe.

6. UNA PROPUESTA DIDÁCTICA PRÁCTICA PARA EL PRIMER CICLO DE EDUCACIÓN PRIMARIA

Ubiquémonos para ello en el contexto de un grupo de tercer curso de primaria que ha vivido desde educación infantil la actividad escolar en un contexto bilingüe inglés-español. Y partamos de un breve y sencillo cuento motor que de pie a la exploración de formas de salto y que mantenga vínculos con una propuesta de currículo integrado coherente con un enfoque de educación por competencias (Díaz Lucea 2010; Pinos 2011; Torres 2002). Esto nos permitirá intentar la consecución de, entre otros, los siguientes objetivos:

- Interrelacionar diferentes áreas desde las propuestas surgidas del cuento.
- Atender los procesos de aprendizaje desde las singularidades de los alumnos a los que se destina la experiencia pedagógica.
- Organizar los contenidos dimanados del cuento de forma que los alumnos comprendan las tareas en las que se ven implicados y adquieran competencias relacionadas con la comunicación en la nueva lengua.
- Abrir las puertas a la comunidad de la que forma parte el centro educativo para incorporar efectivamente las experiencias previas y rasgos culturales específicos de los alumnos con el fin de educar para una “aldea global”.

Desde el prisma que nos ofrece el currículo integrado podremos así concebir el espacio educativo vinculado al cuento motor como un lugar de encuentro, dotado de la necesaria flexibilidad y apertura de miras que permita contribuir desde él al desarrollo integral de los alumnos, a la construcción de una conciencia individual y colectiva impregnada de sentido crítico y a la edificación de sociedades más humanas y democráticas (Ruiz Omeñaca 2011).

Al objeto de facilitar a los alumnos la comprensión de su argumento, las interacciones para resolver las situaciones-problema planteadas y la realización de las acciones que deberán llevar a cabo a lo largo de la historia, el cuento motor base de la propuesta, “*Gilda and her friends*”, se dividirá en las tres secciones que aparecen a continuación.

“Gilda and her friends”

Section I

“Tina the hare was on vacation and decided to invite her friends Berto the kangaroo and Gilda the turtle to visit her house in the forest.

Berto and Gilda accepted and, since they lived close to each other, decided to walk together to Tina’s house. Their walk was interrupted when they realized they had to cross the river flowing along the valley in order to get to the forest. This was not a problem for Berto, because he could jump high and far. On the other hand, Gilda’s heavy shell made it difficult for her to move.

- I will never be able to jump over the river!-cried Gilda. I’d better turn around and spend the rest of my vacation in Turtleland. It is not so bad there after all!

- Oh, no! I would never let you do that! -said Berto.

Very patiently, Berto showed Gilda different types of jumps: Big ones, small ones, long and short ones... He also taught her how to jump forward, backward, and sideways. He even showed her how to combine different jumps!”

Section II

“Gilda started to practice, but jumping was not easy for her. In fact, she was so tired after just a couple of minutes that she wanted to take off her shell! However, she continued to listen to Berto’s explanations and, few minutes later, she could jump really high. Yet, she still feared she wouldn’t be able to jump over the river. Berto grabbed her hand, I mean, her leg, so that they could practice their jumps together. It was so much fun! Berto moved forward by jumping on one leg while Gilda jumped with her back legs close together. As they continued to practice, they came up with many other jumps.”

Section III

“Once they made sure Gilda could jump, Gilda and Berto looked at each other, held legs, ran toward the river at Gilda’s speed, jumped very high, and... landed on the opposite bank! They looked at each other again and smiled. They’d made it!

The two friends continued to walk, finally arriving at Tina’s house. They told her what happened and, when they finished, they realized they were soooooo hungry! Tina knew Gilda was an excellent cook and asked her to make marmalade. After they finished eating, they huddled together under a tree and fell asleep. The forest smiled. And so did Gilda, Berto, and Tina.”

El trabajo con textos en un segundo idioma requiere capacitar a los alumnos para que lean (*decoding*) y comprendan (*encoding*) el contenido y así desarrollar sus capacidades de pensamiento complejo (*higher order thinking skills*). Para lograr este objetivo, necesitamos crear una secuencia sólida que parta de los conocimientos previos de los alumnos, les provea de una transición adecuada al texto, y facilite la aplicación de los conocimientos aprendidos a nuevas situaciones que requieran un uso auténtico del idioma. En otras palabras, debemos seguir un modelo que incorpore lo que en metodología de enseñanza de segundas lenguas se conoce como *Into*, *Through*, y *Beyond* (Ramos y Ruiz Omeñaca 2010).

Aplicando el modelo al cuento que nos ocupa, el *Into* consistirá en la activación de los conocimientos previos de los alumnos sobre los tres animales que aparecen en él y sobre la estructura de los cuentos en general. Durante el *Through* usaremos estrategias que permitan a los alumnos una mejor comprensión de la estructura y el contenido del texto. Finalmente, durante el *Beyond* plantearemos situaciones-problema basadas en el texto que puedan ser resueltas por los alumnos en grupos cooperativos. El Cuadro 2 muestra la estructura interna de cada componente en cuanto a su contenido, lenguaje y estrategias (Chamot 2009):

	<i>Into</i>	<i>Through</i>	<i>Beyond</i>
<i>Content</i>	- <i>Students' prior knowledge about hares, kangaroos, and turtles.</i>	- <i>Identify main ideas and vocabulary in text.</i>	- <i>Discuss "situaciones-problema."</i>
<i>Language</i>	- <i>Vocabulary related to hares, kangaroos, and turtles.</i> - <i>Structure of fairy tales or stories (characters, setting, plot, ending).</i>	- <i>Action verbs.</i> - <i>Past tense.</i> - <i>Sequence: First, then, next, finally,...</i>	- <i>Language for cooperation: What do you think...?; I think that...</i> - <i>Sequencing: First, then,...</i>
<i>Strategies</i>	- <i>Language Experience Approach.</i>	- <i>Story map.</i>	- <i>Charts to help students discuss "situaciones-problema."</i>

Cuadro 2. *Into, Through y Beyond en "Gilda and her friends"*.

Dado que nuestro principal objetivo durante el *Into* es hallar los conocimientos previos (*prior knowledge*) de los alumnos sobre los personajes del cuento, trataremos de averiguar qué saben sobre los canguros, las liebres y las tortugas. Una de las estrategias más efectivas en este sentido es el *Language Experience Approach (L.E.A.)*, que consiste en la formulación de una serie de preguntas de respuesta abierta (*What do you know about...?*) por nuestra parte y la escritura de las respuestas de los alumnos en la pizarra. Esto garantiza el acceso de todos los alumnos a la misma información, minimizando las posibles diferencias lingüísticas existentes entre ellos (McCormick 1988). En el caso que nos ocupa, tras recoger información sobre los animales de la historia (*hare, turtle, kangaroo*), podemos pedir a los alumnos que completen en grupos la Tabla 1, haciendo nosotros uno de ellos como ejemplo.

<i>Name / Features</i>	<i>Hare</i>	<i>Turtle</i>	<i>Kangaroo</i>
<i>Size</i>	<i>small</i>		
<i>Color</i>	<i>brown</i>		
<i>Food</i>	<i>grass</i>		
<i>Number of legs</i>	<i>4</i>		
<i>How it moves</i>	<i>running</i>		
<i>Speed</i>	<i>fast</i>		
<i>Other</i>	<i>big ears</i>		

Tabla 1. *Into en "Gilda and her friends"*.

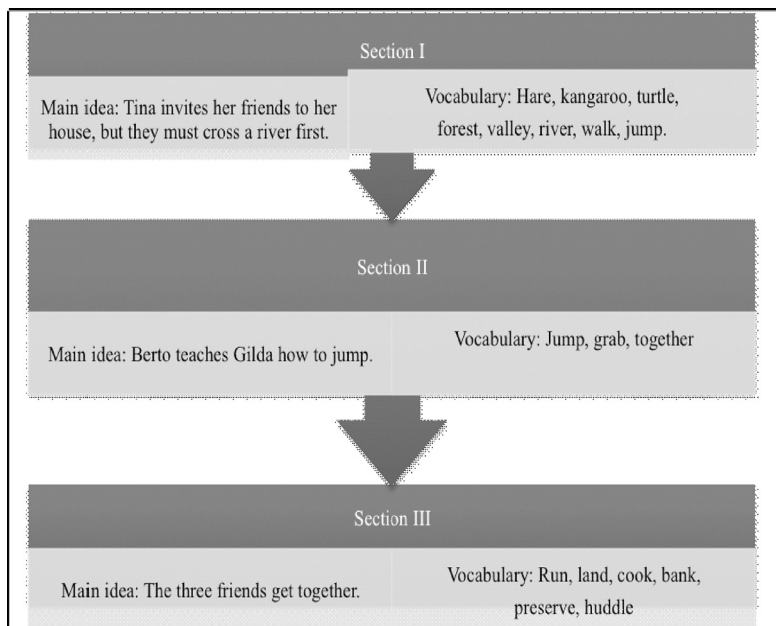
La información de la Tabla 1 da también a los alumnos el andamiaje necesario para una transición mas fácil a la escritura. De hecho, podemos pedirles que escriban en grupos un resumen de tres párrafos que contenga las características de cada animal.

A continuación, y todavía como parte del *Into*, podemos explicar que estos tres animales son los personajes principales del cuento que leeremos a continuación. Cuento que, como todos, tiene una estructura en la que hay *characters, setting, plot, y ending*. Para presentar este vocabulario y que sea entendido adecuadamente por los alumnos, les preguntaremos por sus rutinas diarias, usando por ejemplo, *What do you do on a regular day?* Luego podemos escribir sus respuestas en la Plantilla 1.

Characters (protagonists)	Setting (place)
Things we do regularly	
<div style="background-color: #cccccc; padding: 5px; margin-bottom: 5px;">First, _____</div> <div style="text-align: center;">↓</div> <div style="background-color: #cccccc; padding: 5px; margin-bottom: 5px;">Then, _____</div> <div style="text-align: center;">↓</div> <div style="background-color: #cccccc; padding: 5px; margin-bottom: 5px;">After that, _____</div> <div style="text-align: center;">↓</div> <div style="background-color: #cccccc; padding: 5px; margin-bottom: 5px;">Later, _____</div> <div style="text-align: center;">↓</div> <div style="background-color: #cccccc; padding: 5px;">Finally, _____</div>	

Plantilla 1. *Routines*.

Una vez completado el *Into*, prepararemos la transición al *Through*; es decir, al cuento en sí. Para dar una visión general de su contenido podemos usar otra vez la Plantilla 1, simplemente cambiando el encabezamiento referente a rutinas por *This is what happens in "Gilda and her friends"*, y usando dibujos de un canguro, una tortuga y una liebre, así como de una casa, un valle, un río y un bosque, para ayudar con la comprensión. Después usaremos la Plantilla 2 para explicar la idea principal y el vocabulario importante de cada sección del texto.



Plantilla 2. *Idea principal y vocabulario.*

Tras este trabajo preliminar, leeremos la Sección I del cuento, acompañándonos de los mencionados dibujos de animales y lugares, para luego crear grupos cooperativos y formular preguntas de comprensión. Después pediremos a cada grupo que use los dibujos de los animales y los lugares para contar el fragmento en sus propias palabras y completar la Plantilla 3.

Section I

“Tina the hare was on vacation and decided to invite her friends Berto the kangaroo and Gilda the turtle to visit her house in the forest.

Berto and Gilda accepted and, since they lived close to each other, decided to walk together to Tina’s house. Their walk was interrupted when they realized they had to cross the river flowing along the valley in order to get to the forest. This was not a problem for Berto, because he could jump high and far. On the other hand, Gilda’s heavy shell made it difficult for her to move.

- I will never be able to jump over the river!-cried Gilda. I’d better turn around and spend the rest of my vacation in Turtleland. It is not so bad there after all!

- Oh, no! I would never let you do that! -said Berto.

Very patiently, Berto showed Gilda different types of jumps: Big ones, small ones, long and short ones... He also taught her how to jump forward, backward, and sideways. He even showed her how to combine different jumps!”

Write the name of the character living in the forest

Write the names of the two other characters in the story

Write the names of three settings appearing in Section 1

Write four actions performed by the characters in the story

Plantilla 3. *Story Pyramid*.

Dado que el final de la Sección I habla de practicar saltos, mostraremos algunos a los alumnos, mientras les animamos a seguirnos usando el inglés:

“Let’s pretend we are Berto and Gilda walking to Tina’s house. Let’s walk the way kangaroos do! And now, the way turtles do! Ok, now, before we jump over the river, let’s practice some jumps! Let’s jump... high! Sideways! Backward! Forward!...”

Tras modelar algunos saltos para asegurar la comprensión, pediremos a los grupos que creen sus propias combinaciones. Esta será la primera situación-problema planteada como parte del *Beyond*:

“Ok! Now, it’s your turn to practice different jumps. How many combinations can you come up with? Don’t forget to help each other the way Berto and Gilda did!”

Después de supervisar el trabajo en grupos, pediremos a cada uno que muestre a los demás los saltos practicados durante una puesta en común. A su conclusión, invitaremos a todos a sentarse en círculo cerca del “río” para continuar con la lectura de la historia, usando de nuevo los dibujos de animales y lugares y la Plantilla 1.

Section II

“Gilda started to practice, but jumping was not easy for her. In fact, she was so tired after just a couple of minutes that she wanted to take off her shell! However, she continued to listen to Berto’s explanations and, few minutes later, she could jump really high. Yet, she still feared she wouldn’t be able to jump over the river. Berto grabbed her hand, I mean, her leg, so that they could practice their jumps together. It was so much fun! Berto moved forward by jumping on one leg while Gilda jumped with her back legs close together. As they continued to practice, they came up with many other jumps.”

De forma similar a lo sucedido en la Sección I, al acabar de leer la Sección II, y una vez completada la adaptación correspondiente de la Plantilla 3, plantaremos una nueva situación-problema como parte del *Beyond*:

“It’s really important that we all practice our jumps because, like Berto and Gilda, we will have to jump over the river. But, this time, we’ll practice our jumps with a partner. We can’t start our jumps if we don’t have someone to jump with. You wouldn’t like it if you were the only one without a partner!”

“Ok, now, I want you to show me different jumps we can teach Berto and Gilda. How can we jump from a bench? And on a mat? How about jumping real far without dropping the rope we are holding together with our partner?”

Después de unos minutos supervisando la práctica en grupos podemos añadir:

“Are you guys ready to jump over the river? I really believe we can do it all together at the same time! Ready? Twenty-five boys and girls jumping at the same time... This river has never seen anything like this before!”




Una vez hecho esto, leeremos la sección III del cuento.

Section III

“Once they made sure Gilda could jump, Gilda and Berto looked at each other, held legs, ran toward the river at Gilda’s speed, jumped very high, and... landed on the opposite bank! They looked at each other again and smiled. They’d made it!

The two friends continued to walk, finally arriving at Tina’s house. They told her what happened and, when they finished, they realized they were soooooo hungry! Tina knew Gilda was an excellent cook and asked her to make marmalade. After they finished eating, they huddled together under a tree and fell asleep. The forest smiled. And so did Gilda, Berto, and Tina.”

Como parte del *Beyond*, pediremos a los alumnos que completen la Plantilla 4 en grupos. Para ayudarles a superar posibles dificultades con el vocabulario o la expresión de ideas podemos darles unos minutos y luego recoger sus sugerencias en la pizarra, siguiendo el modelo del *L.E.A.* explicado durante el *Into*.

		
<p>Berto was dreaming of...</p>	<p>Gilda was dreaming of...</p>	<p>Tina was dreaming of...</p>

Plantilla 4. *Dreams.*

Si es posible crear experiencias transversales con otras áreas del currículo en el centro bilingüe, la información derivada del trabajo con el cuento puede ser utilizada, por ejemplo, en una lección de Matemáticas sobre gráficos. Así, podemos preguntar cuántos alumnos están de acuerdo con cada una de las respuestas recogidas en la Plantilla 4 y recoger los resultados en tres copias diferentes de la Tabla 2, una para cada animal:

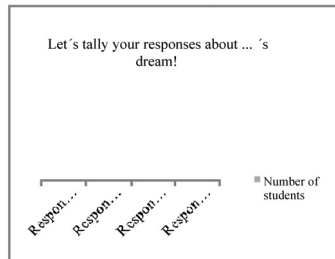


Tabla 2. Resultados de las encuestas.

Una vez completadas las tablas, podemos pedir a los alumnos que pongan por escrito en sus grupos los resultados de las respuestas. Para ello les proveeremos de plantillas que contengan frases como “*(number) students in this class think that (name of animal) was dreaming of _____ . Also, (number) students thought that (same animal) was dreaming of _____ .*”

El cuento también puede ser usado en Conocimiento del Medio para enseñar términos relacionados con los lugares que aparecen en la historia (*river, valley, forest*) y hablar de sus características específicas y de los animales que habitan en ellos.

Regresando a la Educación Física, para terminar la lección, y a modo de evaluación, pediremos a los alumnos que elijan y expliquen qué es lo que más les ha gustado del cuento y de las actividades realizadas, usando las Plantillas 5 y 6, respectivamente.

Plantilla 5. Valoración del cuento.

Our favorite jump was...	•because _____ •and also because _____
We also liked...	•because _____ •and also because _____
Another jump we liked was...	•because _____ •and also because _____

Plantilla 6. *Valoración de los saltos.*

7. CONCLUSIÓN

Esta propuesta didáctica intenta mostrar a profesores de Educación Física que trabajan en colegios bilingües inglés-español cómo secuenciar una lección que integra la enseñanza de la Educación Física con el inglés a través del movimiento y la resolución de situaciones-problema que requieren el trabajo en grupos de los alumnos. Con ello intentamos mostrar cómo llevar a cabo una combinación efectiva de actividad motora y uso auténtico del inglés en situaciones reales. Como ventaja añadida, el modelo es fácilmente adaptable a la enseñanza en y a través del inglés de cualquier otra área en cualquier otro grado. Esto es beneficioso tanto para profesores como para alumnos de centros bilingües, ya que una mayor consistencia en las lecciones ayudará a los primeros a aumentar su efectividad en el aula, mientras que una mayor participación y uso del inglés en situaciones reales mejorará los conocimientos lingüísticos y académicos, así como los procesos de pensamiento complejo, de los segundos.

NOTA

* Correspondencia a: Francisco Ramos. Department of Language and Culture in Education. School of Education. Loyola Marymount University. 1 LMU Drive. Suite 2649. Los Angeles, CA 90045. E-mail: framos@lmu.edu.

REFERENCIAS

Alario, C. y M. J. Crespo. 2011. *TPP de Especialista en Docencia en Programas Bilingües y/o de Inmersión (CLIL/AICLE) en Educación Infantil, Primaria y Secundaria*. Palencia: Universidad de Valladolid.

- Baker, C. 2006 (1993). *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Bolívar, A., ed. 2010. *Competencias Básicas*. Madrid: Wolters Kluwer.
- Chamot, A. U. 2009. *The CALLA Handbook: Implementing the Cognitive Academic Language Learning Approach*. NY: Pearson Longman.
- Consejería de Educación. 2005. "Plan de fomento del plurilingüismo: hacia un nuevo modelo metodológico". [Documento de Internet disponible en <http://www.juntadeandalucia.es/averroes/plurilinguismo/curriculo/modelometodologico.pdf>]
- Coyle, D., P. Hood y D. Marsh. 2010. *CLIL*. Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Cummins, J. 2002. *Lenguaje, Poder y Pedagogía: Niños y Niñas Bilingües Entre Dos Fuegos*. Madrid: Morata.
- Díaz Lucea, J. 2010. "Educación física e interdisciplinariedad, una relación cada vez más necesaria". *Tándem* 33: 7-21.
- Dirección General de Ordenación y Evaluación Educativa. 2005. "Implantación y secuenciación del programa bilingüe en las escuelas de educación infantil y en los colegios de educación infantil y primaria". [Documento de Internet disponible en <http://www.juntadeandalucia.es/averroes/plurilinguismo/bilingues/instrucciones2.pdf>].
- Freeman, Y., D. Freeman y S. Mercury. 2005. *Dual Language Essentials*. Portsmouth, New Hampshire: Heinemann.
- García, E. 2005. *Teaching and Learning in Two Languages*. NY: Teachers College Press.
- Genesee, F. 1999. *Learning through Two Languages: Studies of Immersion and Bilingual Education*. Cambridge, MA: Newbury House.
- Lasagabaster, D. y Y. Ruiz de Zarobe, eds. 2010. *CLIL in Spain: Implementation, Results and Teacher Training*. Newcastle upon Tyne, England: Cambridge Scholars Publishing.
- Masih, J. 1999. *Learning through a Foreign Language: Models, Methods and Outcomes*, CILT: Lancaster.
- McCormick, T. W. 1988. *Theories of Reading in Dialogue: An Interdisciplinary Study*. New York: University Press of America.
- Mercer, N. y K. Littleton. 2007. *Dialogue and the Development of Children's Thinking*. New York: Routledge.
- Ministerio de Educación. 2008. "23.000 alumnos se beneficiarán del programa de bilingüismo del Ministerio y el British Council". [Documento de Internet disponible en <http://www.educacion.es/horizontales/prensa/notas/2008/09/british-council.htm>]
- Ministerio de Educación. 2011. "MEC/British Council". [Documento de Internet disponible en <http://www.educacion.gob.es/aula/2011/lenguas-extranjeras/mec-british-council.html>]
- Pinos, M. 2010. "Competencias básicas y educación física". *REDeporte: Revista Digital de Educación Física y Deporte Escolar* 3: 29-38.

- Ramos, F. 2006. "Programas bilingües inglés-español en Estados Unidos y en España: Dos innovaciones en la enseñanza de idiomas". *Actas del XL Congreso Internacional de la Asociación Europea de Profesores de Español*. Valladolid, España: Asociación Europea de Profesores de Español. 334-342.
- Ramos, F. 2007a. "Opiniones de alumnos de un programa bilingüe andaluz sobre su programa y sobre el bilingüismo". *Revista Electrónica de Investigación Educativa* 9 (2). [Documento de Internet disponible en: <http://redie.uabc.mx/vol9no2/contenido-ramos2.html>]
- Ramos, F. 2007b. "Fomentando el bilingüismo en la escuela en dos contextos diferentes: Los programas bilingües inglés-español en Estados Unidos y Andalucía". *Revista Española de Educación Comparada* 13: 341-359.
- Ramos, F. 2009. "'Why do we do this?' Reflections of a two-way immersion school principal on the roles of parents, teachers, and her own, in the program". *Estudios de Lingüística* 23: 225-240.
- Ramos, F. y J. V. Ruiz Omeñaca. 2010. *La Educación Física en Centros Bilingües*. Sevilla: Wanceulen.
- Ruiz Omeñaca, J. V. 2004. *Pedagogía de los valores en la educación física*. Madrid: C.C.S.
- Ruiz Omeñaca, J. V. 2008. *Educación Física para la Escuela Rural*. Barcelona: INDE.
- Ruiz Omeñaca, J. V. 2011. *El Cuento Motor en Educación Infantil y en la Educación Física Escolar*. Sevilla: Wanceulen.
- Pérez Samaniego, V., y J. Devís. 2009. "Metodología y currículum: una aproximación crítica al uso de los estilos de enseñanza". *La educación física y el deporte en la edad escolar: El Giro Reflexivo en la Enseñanza*. Eds. L. Martínez y R. Gómez. Buenos Aires: Miño y Dávila. 201-218
- Sánchez Bañuelos, F. 1992. *Bases para una Didáctica de la Educación Física y el Deporte*. Madrid: Gymnos.
- Torres, J. 2002. *Sin Muros en las Aulas: El Currículum Integrado. Lecturas de Didáctica*. Madrid: UNED.
- Walqui, A. 2006. "Scaffolding instruction for English language learners: A conceptual framework". *The International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 9 (2): 159-180.