

# Els reptes de la didàctica de l'educació física al grau de primària en anglès: L'aprenentatge de continguts i el desenvolupament de la competència discursiva en llengua estrangera

**Josep Coral\***

## Resum

L'article descriu l'estructura del programa d'Educació Física (EF) que s'ofereix en el «Grau d'Educació Primària–Docència Universitària en Anglès» (GEP-DUA). Es presenten les aportacions de l'EF als enfocaments AICLE i a la formació de mestres, i es descriu l'organització de l'assignatura d'EF en l'educació primària en el GEP-DUA. També s'expliciten les estratègies d'ensenyament-aprenentatge utilitzades, els suports que es proporcionen per facilitar l'aprenentatge en un entorn ICLES (Integració de Continguts i Llengua en Educació Superior) i el tipus de guiatge que s'utilitza per millorar la competència discursiva. Finalment, s'aporten evidències de millora a partir d'unes dades preliminars d'un estudi en curs. En la conclusió es fa èmfasi en la necessitat de fer adaptacions organitzatives i metodològiques importants per assolir els objectius del GEP-DUA.

## Paraules clau

Integració de continguts i llengua en educació superior (ICLES), didàctica de l'educació física, aprenentatge integrat de continguts i llengua (AICLE), competència discursiva, formació del professorat

*Recepció original: 19 d'abril de 2017*

*Acceptació: 08 de juny de 2017*

*Publicació: 27 de juliol de 2017*

## Introducció

L'assignatura d'educació física (EF) a l'educació primària del segon curs del «Grau d'Educació Primària–Docència Universitària en Anglès» (GEP-DUA) de la Facultat de Ciències de l'Educació de la UAB està dissenyada per proporcionar als estudiants les bases de la didàctica de l'EF, dotar-los d'estratègies específiques per l'ensenyament-aprenentatge dels continguts d'EF a través d'una llengua estrangera (AICLE) i potenciar la competència discursiva de l'alumnat en un entorn d'integració de continguts i llengua en educació superior (ICLES). Les propostes presentades en aquest article, que han estat aplicades amb èxit fins el moment, són fruit de la recerca, de la pròpia experiència docent, de l'intercanvi d'opinions entre professionals de la didàctica de l'EF i de la llengua anglesa i del debat dut a terme en el grup multidisciplinari que configura el projecte Guideway (Escobar Urmeneta, 2016, 2017).

L'enfocament didàctic adreçat a l'ensenyament superior que es detalla en l'article mostra una nova direcció en la formació del professorat d'EF en un entorn lingüístic en

---

(\*) Josep Coral i Mateu és doctor per la UB, màster en Activitat Motriu i Educació, postgraduat en Educació Física (EF) i llicenciat en Ciències de l'Educació. Especialista i assessor en l'enfocament educatiu AICLE (Aprenentatge Integrat de Continguts i Llengua Estrangera). Mestre a l'escola pública, formador del Departament d'Ensenyament i professor associat en la Facultat d'Educació de la UAB. És autor de diversos articles i llibres relacionats amb l'AICLE, l'EF i les competències bàsiques. Investigador en el grup LED (Grup de Recerca Llengua i Educació) de la UAB i en el projecte I+D+I «Las competencias básicas en una Educación Física de calidad» de la UB. Adreça electrònica: josep.coral@uab.cat

anglès i té l'objectiu de donar resposta als nous i importants reptes que afronta el professorat ICLES, entre altres:

- Com dissenyar, i aplicar, suports lingüístics transferibles que facilitin l'expressió oral de l'alumnat?
- Quines tècniques específiques que facilitin la interacció oral (fruit de la convergència entre les de la pròpia didàctica i les de l'ensenyament de les llengües) es poden lliurar com exemples de bones pràctiques AICLE?
- Des del punt de vista de les assignatures de didàctica en un entorn ICLES, quines estratègies transferibles es poden utilitzar per incrementar el temps de parla de l'alumnat?
- A partir de les característiques específiques de cada assignatura, quins models transferibles d'aprenentatge integrat es poden proporcionar sense posar en risc l'assoliment dels objectius dels continguts de la matèria?

L'article està organitzat en quatre seccions a més de les conclusions finals. En la primera s'exposen les aportacions de l'EF en AICLE a la formació de mestres i a la millora de la competència discursiva dels estudiants del GEP-DUA. La secció s'inicia amb una descripció de les característiques de l'assignatura i els principis de l'aprenentatge integrat de l'EF i la llengua estrangera, i s'acaba explicant la incidència de l'àmbit lingüístic i l'AICLE en els objectius de l'assignatura d'EF a l'educació primària al GEP-DUA.

En la segona secció es tracta l'organització de l'assignatura, detallant les tasques que els estudiants han de desenvolupar durant el semestre així com la distribució del temps d'ensenyament-aprenentatge. També s'abasta, tot i que esquemàticament, l'avaluació, tot explicant com hi incideix la competència discursiva. Finalment, es descriu el procediment per elaborar els grups de treball d'estructura cooperativa.

La tercera secció està centrada en les estratègies d'ensenyament-aprenentatge utilitzades i que es basen en diferents tècniques que provenen tant a l'àmbit de l'activitat física com del lingüístic. S'inclou també l'ús dels suports per l'aprenentatge utilitzats tant per facilitar l'aprenentatge del contingut com la comunicació en una llengua estrangera. En la quarta secció es mostra l'ús del guiatge de la competència discursiva en la ICLES, en el cas de l'EF, mitjançant exemples relacionats amb l'oralitat en el joc motor i en el feedback. Finalment s'aporten evidències de millora expressades pels estudiants del GEP-DUA de segon curs a través d'un qüestionari.

## **Les aportacions de l'Educació física en AICLE a la formació de mestres i a la millora de la competència discursiva dels estudiants del GEP-DUA**

### **Característiques de l'assignatura d'EF a l'educació primària en el GEP-DUA**

Originalment, les assignatures d'EF en els ensenyaments de mestre estudien l'EF com una part integral del currículum i fan propostes didàctiques per l'ensenyament d'aquesta àrea en una llengua ambiental. Són programes dissenyats per dotar als mestres no-especialistes d'un coneixement general de la didàctica de l'EF a l'ensenyament primari. En el cas del GEP-DUA, es donen una sèrie de circumstàncies que aconsellen

repensar i adaptar el seu ensenyament als principis de la docència en anglès i de la integració de continguts a l'educació superior (ICLES). Així l'adaptació de la proposta que és formula té quatre objectius:

1. Assolir els objectius i competències específiques de l'EF del grau de primària.
2. Contribuir a la millora de la capacitat de comunicació en anglès dels estudiants del GEP-DUA.
3. Introduir l'AICLE als futurs mestres mitjançant la posada en pràctica –en un entorn ICLES– d'estratègies didàctiques transferibles a entorns d'educació bàsica.
4. Introduir l'aprenentatge cooperatiu com exemple de bones pràctiques, com a eina per incrementar la interacció entre iguals i com a model de gestió de l'aula inclusiva.

Aquests quatre objectius configuren els components que donen caràcter propi a l'EF en el GEP-DUA (Figura 1). El primer d'ells és un objectiu compartit amb la resta de grups de la Facultat que imparteixen la docència de l'EF en català. El segon és fruit de les premisses que marca la Facultat per al GEP-DUA i, en la seva aplicació, de les reflexions i conclusions assolides en el projecte Guideway (Escobar Urmeneta, 2017). El tercer objectiu és conseqüència de la conveniència de lliurar eines i models didàctics d'EF contrastats i transferibles a les aules de primària AICLE per tal de fonamentar l'èxit del futur professional dels estudiants GEP-DUA. Finalment, el quart objectiu s'emmarca en la necessitat de proveir els futurs mestres amb estratègies organitzatives de l'aula que facilitin la interacció i promoguin la cooperació per gestionar eficaçment la diversitat.

**Figura 1. Components característics de l'EF en el GEP-DUA**



### **L'aprenentatge integrat de l'EF i la llengua estrangera**

En els darrers anys l'interès en AICLE s'ha incrementat notablement. Els principis que donen suport a aquest enfocament educatiu inclouen els avantatges de l'ensenyament

holístic i interdisciplinari així com l'aprenentatge de continguts en una llengua no ambiental, majoritàriament l'anglès (Coral, 2013a). Fins fa poc temps, no tenia una presència important en l'àmbit de l'EF però, darrerament, tot un seguit de recerques i publicacions han aportat les bases per la fonamentació de l'ensenyament-aprenentatge de l'EF en una llengua estrangera (Coral i Lleixà, 2013, 2014, 2016; Clancy i Hruska, 2005; Devos, 2012; Figueras, Flores i González-Davies, 2012; Ramos i Ruiz-Omeñaca, 2011; Rottmann, 2007; Salvador, Chiva i Fazio, 2016). L'ensenyament-aprenentatge de l'EF en AICLE és una proposta didàctica holística que utilitza els principis *dewenians* de l'aprendre fent per ensenyar continguts d'activitat física a través d'una llengua estrangera i, al mateix temps, afavorir el desenvolupament cognitiu, personal i social. És un enfocament que aprofita la motivació intrínseca pel moviment (Vallerand i Rousseau, 2001) tot proveint als estudiants amb el guiatge lingüístic per assolir tant els objectius motrius com els lingüístics. Aquest format encaixa perfectament tant en el marc de treball de les 4Cs (*Content, Language, Cognition, Culture o Citizenship*) proposat per Coyle, Hood i Marsh (2010) com en el model presentat per Snow, Met i Genesee (1989).

Les evidències empíriques demostren que el fet d'utilitzar una llengua estrangera com a llengua vehicular no comporta automàticament millores en totes les àrees de competència lingüística i comunicativa. Cal considerar també que el fet d'utilitzar l'anglès com a llengua d'ensenyament-aprenentatge en els ensenyaments no universitaris no comporta automàticament que s'utilitzi un enfocament AICLE, que implica un enfocament dual del contingut i la llengua (Coyle, Hood i Marsh, 2010), ja que potser, simplement, es transmeten continguts en anglès. A nivell universitari, i seguint a Smit i Dafouz (2012), el terme ICLES es reserva per aquells programes que inclouen explícitament la integració de contingut i llengua en els seus objectius a diferència d'aquells que únicament es centren en el contingut (DUA, sigles de Docència Universitària en Anglès).

La present proposta parteix de la constatació que el model de societat europea plurilingüe i el paper que Catalunya ocuparà en aquesta societat quedarà qüestionat si les futures generacions de mestres i professors no assoleixen un alt nivell en la llengua estrangera que es pretén millorar i no adquireixen les estratègies didàctiques necessàries per transmetre continguts a través d'aquesta llengua.

### **L'àmbit lingüístic i l'AICLE en els objectius de l'assignatura d'EF a l'educació primària al GEP-DUA**

Els objectius, competències i resultats d'aprenentatge que es comparteixen entre els diferents grups de docència, ja sigui en català o en anglès, es poden consultar en les guies docents de l'assignatura (<http://www.uab.cat/guiesdocents/2015-16/g102052a2015-16iCAT.pdf>). Ara bé, el fet d'utilitzar una llengua estrangera com a llengua vehicular comporta incloure en el programa de l'assignatura uns objectius i resultats d'aprenentatge específics en consonància amb els compromisos adquirits amb l'alumnat del GEP-DUA (Taula 1). Els objectius estan orientats a assolir un coneixement bàsic de les estratègies per dissenyar tasques d'EF en AICLE alhora que introduir un marc de treball per l'ensenyament d'aquesta àrea del coneixement mitjançant aquest enfocament educatiu. També, i en consonància amb els grups de docència en català, es pretén dotar als estudiants d'estratègies inclusives aplicables a la docència de l'EF amb les orientacions i exemples necessàries per fer-ho viable en llengua anglesa. Finalment, i de forma més general, es busca millorar les habilitats lingüístiques en anglès.

**Taula 1. Objectius i resultats d'aprenentatge de l'assignatura d'educació física a l'educació primària específics GEP-DUA**

Objectius específics del GEP-DUA	Resultats d'aprenentatge específics del GEP-DUA
Dotar d'estratègies per dissenyar tasques equilibrades d'EF en AICLE.	Ser capaç de dissenyar tasques d'EF en AICLE.
Introduir un marc de treball per l'ensenyament de l'EF en AICLE.	Ser capaç de dissenyar una sessió d'EF en AICLE.
Dotar d'estratègies inclusives aplicables a la docència de l'EF en anglès.	Ser capaç d'aplicar els principis de l'atenció a la diversitat en les tasques d'EF en AICLE
Millorar les habilitats lingüístiques en anglès.	Ser capaç de: Entendre textos i explicacions complexes. Explicar, argumentar, proporcionar <i>feedback</i> i participar en debats oralment i amb fluïdesa. Redactar textos complexes.

Pel que fa als continguts relacionats amb les estratègies d'ensenyament-aprenentatge de l'EF en un entorn ICLES, són específics GEP-DUA els següents aspectes:

- La planificació de tasques i sessions segons el marc de treball de les 4Cs (Coyle, Hood i Marsh, 2010).
- Les especificitats de l'EF en AICLE (Coral, 2013a).
- L'experimentació de bones pràctiques d'EF en AICLE (Coral, 2013b).
- L'ús de suports lingüístics en l'ensenyament-aprenentatge de l'EF (Coral, 2013a).

## **L'organització de l'assignatura d'EF a l'educació primària en el GEP-DUA**

En aquesta secció es descriuen les tasques i la distribució del temps d'ensenyament-aprenentatge, tot fent referència a la incidència que la competència discursiva té en les diferents propostes de treball. Per altra banda, també es detalla el procediment utilitzat per la creació i organització dels grups de treball d'estructura cooperativa tant com a model de bones pràctiques per gestionar la diversitat de l'aula com per facilitar la interacció i cooperació entre iguals.

### **Les tasques i la distribució del temps d'ensenyament-aprenentatge**

El curs té una càrrega lectiva de cinc crèdits ECTS (Sistema Europeu de Transferència de Crèdits) durant els quals es proposen quatre tipus de tasques, dues de caràcter individual i dues més en grup. Les individuals abasten l'estudi dels fonaments teòrics de l'ensenyament de l'EF a través de textos originals en anglès d'autors rellevants en el camp i el desenvolupament de les tècniques d'ensenyament pròpies de l'EF així com les adaptacions metodològiques necessàries per ensenyar els continguts de la matèria en una llengua estrangera. Aquest darrer apartat és eminentment pràctic en el que s'experimenten activitats motrius pròpies de l'educació primària i s'utilitzen exemples dels suports lingüístics necessaris per facilitar un procés d'aprenentatge dual motor i lingüístic en l'etapa primària. Les activitats en grups, que són d'estructura cooperativa, giren al voltant del treball amb articles científics (*critical reviews*) i l'elaboració d'un

dossier de treball que recull tasques realitzades, propostes d'ensenyament-aprenentatge contextualitzades, l'anàlisi d'activitats d'EF en AICLE així com activitats d'autoavaluació i d'avaluació de grup. Com a conseqüència d'aquest format, l'avaluació final dels estudiants recull evidències dels quatre tipus de tasques en un únic portafoli presentant un equilibri entre les puntuacions assolides de forma individual i en grup tal i com es detalla més endavant (punt 3.2).

Pel que fa a la distribució del temps d'ensenyament-aprenentatge, l'assignatura utilitza els quatre formats proposats per la Facultat: magistrals, seminaris, estudi supervisat i estudi independent. En el detall de la càrrega horària que es facilita a continuació s'inclou l'impacte que els aspectes lingüístics tenen en cadascun d'ells:

- Les sessions magistrals (15 hores). Es fonamenten principalment en els debats sobre articles científics relatius a l'activitat física, al currículum d'EF i la docència de l'EF en AICLE. Els estudiants s'han d'esmerçar en les quatre habilitats lingüístiques tot i que l'oralitat és el major repte.
- Els seminaris (25 hores). Són sessions pràctiques en les que els estudiants tenen l'oportunitat d'experimentar activitats físiques, aprendre a identificar els errors més comuns en el procés d'adquisició i millora de les habilitats motrius, conèixer i aplicar els tipus de *feedback* més adequats en cada cas, conèixer de primera mà l'ús dels suports lingüístics i adaptar propostes originals d'EF en anglès al model AICLE i edats proposades. Des d'un punt de vista lingüístic, l'oralitat és aquí l'aspecte més important.
- L'estudi supervisat (25 hores) se centra principalment en el disseny de tasques d'EF en AICLE segons un format predeterminat. Aquestes tasques són aplicades a grups d'iguals, modificades posteriorment en funció del *feedback* rebut i redactades de forma definitiva per ser incloses en el portafoli. Totes les habilitats lingüístiques estan implicades d'una forma similar encara que el producte final és escrit. Són les primeres experiències que els estudiants tenen com a mestres d'AICLE i, per tant, constitueixen la seva primera aproximació professionalitzadora.
- L'estudi independent (62 hores) està dedicat a aprofundir en les bases teòriques de l'EF mitjançant l'estudi d'un llibre de text original en anglès i específic d'EF. Aquest format permet als estudiants utilitzar el temps necessari per la seva assimilació en funció del seu nivell d'anglès facilitant la comprensió de conceptes nous i complexes. Per altra banda, també inclou el temps que hauran de destinar a la lectura, redacció dels *criticals reviews* i preparació dels debats relacionats amb els articles científics. Així tornen a estar presents les quatre habilitats lingüístiques tot i que la lectura pren un especial protagonisme.

### **L'avaluació de l'assignatura: la incidència de la competència discursiva**

L'avaluació de l'assignatura d'EF a l'educació primària està basada en un portafoli que recull informació de quatre instruments diferents que avaluen el grau d'assoliment dels objectius. Cada instrument puntua fins un màxim de 2,5 punts i el fet de no puntuar en alguna d'elles o no assolir el 80% d'assistència implica no superar l'assignatura. Les evidències recollides estan relacionades amb blocs específics de coneixement i d'habilitats docents alhora que es combinen puntuacions individuals amb d'altres que són en grup. En el programa de l'assignatura els criteris d'avaluació així com les rúbri-

ques que s'utilitzaran en la puntuació hi són incloses. La Taula 2 resumeix el sistema d'avaluació final utilitzat amb els condicionants que el grau de competència discursiva pot comportar i les accions utilitzades per minimitzar-los.

**Taula 2. Grau estimat d'incidència de la competència discursiva en l'avaluació i les accions utilitzades per minimitzar-ne els efectes**

Evidències recollides a través de	Caràcter	Relacionat amb	Grau en què la competència discursiva pot afectar als resultats	Accions aplicades per minimitzar les dificultats afegides del llenguatge
Examen escrit (preguntes semi-tancades o test)	Indiv.	Fonaments teòrics de l'EF	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Baix en el cas del test al no requerir de redacció tot i que es veu compensat per l'exigent criteri de correcció que penalitza els errors reduint les respostes aleatòries.</li> <li>- És moderat quan s'utilitzen preguntes semi-tancades.</li> <li>- No es penalitzen les errades ortogràfiques si el text produït és acceptable.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Llibre de text original en anglès que es facilita amb molta antelació i que permet un estudi individualitzat adaptant-se a les necessitats lingüístiques de cada estudiant.</li> <li>- En les contestes de preguntes semi-tancades, s'accepta l'ús puntual de paraules en català entre cometes.</li> </ul>
Recull escrit de tasques	Grup	Recull, programació i anàlisi de les tasques d'EF en AICLE	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Moderat.</li> <li>- La correcció ortogràfica i sintàctica es recompensa en les puntuacions.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- S'incentiva l'elaboració gradual de la tasca a partir de plantilles.</li> <li>- Es promou un sistema col·laboratiu de redacció a través del grup cooperatiu.</li> <li>- Es faciliten models ja publicats amb el vocabulari i les estructures adients.</li> </ul>
Observació de la capacitat d'aplicació d'estratègies didàctiques i de l'ús del feedback	Indiv.	Tècniques d'ensenyament-aprenentatge	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Alt.</li> <li>- La fluïdesa oral és un requisit indispensable per produir un discurs acurat, correcte i immediat.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- S'ofereixen nombroses oportunitats d'interacció oral entre iguals i estudiant-professor.</li> <li>- Es faciliten models transferibles per millorar la fluïdesa.</li> <li>- Es permet utilitzar els suports lingüístics específics durant les sessions subjectes a observació.</li> </ul>
Debats basats en els articles dels <i>critical review</i>	Grup	Anàlisi crítica de l'EF, de l'EF en AICLE i anàlisi comparada del currículum d'EF	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Alt.</li> <li>- La fluïdesa oral és un requisit indispensable per produir un discurs acurat, correcte i immediat.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- S'incentiva la preparació prèvia tant dels textos com de les preguntes i el discurs dels temes de debat mitjançant l'estructura cooperativa dels grups.</li> <li>- Es faciliten suports lingüístics per afavorir la fluïdesa durant els debats.</li> </ul>

Una de les preocupacions més grans que els estudiants tenen en relació al treball en grup és que la puntuació obtinguda no reflecteixi adequadament les contribucions individuals. La possibilitat d'utilitzar sistemes per equilibrar les puntuacions promou que les contribucions siguin similars i també pot premiar, si així ho decideix el grup, membres del grup que proporcionalment han assumit parts més feixugues. Finalment, és un element dissuasori per aquelles persones que tinguin la temptació d'eludir les seves responsabilitats. En l'instrument «recull escrit de tasques», s'ofereix als estudiants la possibilitat d'escollir el sistema de puntuació entre les dues opcions següents:

- Puntuació compartida: Quan el grup considera que tothom ha contribuït de la mateixa manera, tots els seus membres obtenen el mateix percentatge de la puntuació total.
- Puntuació distribuïda: En aquest cas el grup decideix el percentatge que cada membre rebrà d'acord amb el grau de la contribució individual. S'estableix que cap estudiant pot rebre menys d'un 5% o més d'un 95% de la puntuació total.

Per altra banda, i en relació als valors quantitius assolits durant els debats basats en els articles dels *critical review*, la fórmula utilitzada és la tècnica d'aprenentatge cooperatiu anomenada *Kagan's Numbered Heads* (Gagné i Parks, 2013). Aquesta estratègia implica que tots els membres del grup han de participar en la preparació del debat, interactuant entre ells i anticipant els punts forts i febles de la seva posició. Aquest pas previ és vital per què únicament un d'ells serà cridat a defensar la seva postura en el debat i la puntuació que assoleixi repercutirà en la dels seus companys. Per que aquesta estratègia funcioni bé és imprescindible que, a més de proporcionar la rúbrica d'avaluació d'antuvi, disposin dels suports lingüístics necessaris per ajudar a la presentació oral dels arguments.

### **Els grups de treball d'estructura cooperativa en l'assignatura d'EF a l'educació primària en el GEP-DUA**

L'aprenentatge cooperatiu (entre altres: Dyson i Grineski, 2001; Casal, 2008; Duran i Blanch, 2008; Macpherson, 2000) promou un tipus d'organització de les experiències d'aprenentatge en què els estudiants han de treballar junts, en grup, i que està present en tots i cadascun dels aspectes que desenvolupa aquesta assignatura. Aquesta proposta requereix que els estudiants s'ajudin, i es deixin ajudar, amb l'objectiu de desenvolupar les habilitats motrius i lingüístiques i que tothom en surti beneficiat quan el grup té èxit. És una proposta que promou la interacció, l'empatia, el treball en grup i les relacions socials. Cal no confondre l'aprenentatge cooperatiu amb treball en grup. A tall de recordatori es descriuen breument les condicions necessàries que ha de complir un grup de treball per considerar-se cooperatiu:

- Interdependència positiva. Implica que l'èxit de cada membre de l'equip de treball va lligat a l'èxit de tot el grup.
- Interaccions cara a cara. Les oportunitats d'interacció entre els membres de l'equip de manera han d'estar sempre presents per afavorir dinàmiques d'ajuda i suport.
- Responsabilitat individual. Adquireix especial importància la implicació individual fent aportacions al grup i evitant «l'efecte polissó». El professorat també



pot suggerir mesures que afectin a l'avaluació per penalitzar els que s'arrepengen i premiar als que carreguen amb més responsabilitat.

- Ensenyament deliberat d'habilitats socials. Les habilitats socials de la cooperació no són innates. S'han d'aprendre i només es desenvolupen treballant amb altres i per aquest motiu el professorat ha de proposar estratègies i tasques que l'afavoreixin.
- Autoreflexió d'equip. Es requereix d'un temps de reflexió i presa de decisions. Cal que els membres de cada equip tinguin temps suficient per poder trobar marcs de reflexió conjunta i prendre decisions d'ajuda i millora de la gestió interna.

La composició dels grups també és un factor important. Els grups han de ser heterogenis i funcionals i, per tant, es recomana que estiguin compostos entre 3 i 5 persones. Hi ha diferents formes de construir els grups i en aquesta assignatura es segueix el següent procediment:

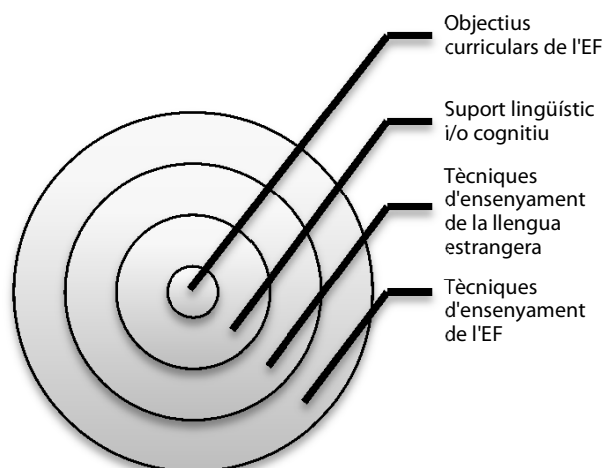
- Abans de començar el semestre s'administra una enquesta als estudiants en la que es pregunten aspectes relacionats amb:
  - Experiència prèvia en la gestió de grups esportius o de lleure.
  - Nivell acreditat d'anglès (de B1 a C2).
  - Autovaloració del nivell de fluïdesa oral.
  - Grau de pràctica d'activitat física.
- En base als resultats de l'enquesta, el professorat crea cinc grups base inicials i ofereix als estudiants participar, a partir d'aquests grups base inicials que són intocables, en la confecció definitiva dels grups cooperatius. En tot cas, el resultat és el d'un conjunt de grups heterogenis de 4 o 5 persones que treballaran cooperativament durant tot el semestre.
- Un cop confeccionats els grups cooperatius, el professor presenta cinc rols i els estudiants han d'escollir quin rol volen assumir en els seus respectius grups. Els rols són:
  - *Leader*. És la persona que està al càrrec del grup i exerceix de portaveu. Se li requereix un molt bon nivell d'anglès i entre les seves funcions destaquen la coordinació i la mediació. Pel que fa a l'aspecte lingüístic ha de supervisar els treballs escrits elaborats pel grup i ajudar en les tasques orals als membres del grup amb menys fluïdesa.
  - *Deputy leader*. És la persona que està al càrrec del control del grup i de l'avaluació de la competència comunicativa dels membres del grup. Això implica assegurar-se que l'anglès s'utilitza en totes les tasques de l'assignatura, identificar els punts febles i forts de cadascun dels membres del grup i redactar-ne una valoració i propostes de millora. És també la persona que actua de substitut quan algun rol de l'equip no està present.

- *Task collector*. És la persona que està al càrrec de recollir i redactar els resums de les tasques realitzades en els tallers. Recull la informació, acorda amb els companys quines tasques s'inclouran en el portafoli i les redacta seguint el format de disseny de tasques d'EF en AICLE proporcionat pel professorat.
- *Critical reviewer secretary*. És la persona que està al càrrec de revisar els *critical reviews* un cop han estat debatuts en les sessions magistrals. A partir de l'esborrany realitzat amb el grup, pren apunts durant els debats, reescriu els *critical reviews* incorporant els aspectes que consideri rellevants i el prepara per incloure'ls al portafoli.
- *Helper*. És la persona que està al càrrec del material i la distribució de recursos quan és necessari. També té assignat el control d'assistència del seu grup amb l'obligació de lliurar un certificat detallant les assistències i absències dels seus membres. El professorat comprova l'exactitud de les dades a través de controls d'assistència aleatoris. Des del punt de vista lingüístic, a l'inici de cada taller, ha d'introduir oralment els materials que s'utilitzaran.

## Estratègies d'ensenyament-aprenentatge utilitzades en l'assignatura d'EF a l'educació primària en el GEP-DUA

La particularitat de l'ensenyament-aprenentatge de l'EF a través d'una llengua estrangera és que hi convergeixen tècniques pròpies de la didàctica l'EF amb d'altres que provenen de la didàctica de les llengües, i més específicament, de la llengua estrangera i de l'AICLE (Figura 2). Com a resultat de la combinació de les diferents tècniques sorgeix un model propi que parteix de l'especificitat dels estils d'ensenyament de l'EF en combinació amb les tècniques de caràcter lingüístic i amb una important presència dels suports lingüístics i cognitius. L'objectiu final, o diana segons mostra la Figura 2, és el d'assegurar l'assoliment dels objectius curriculars de l'àrea independentment de la llengua vehicular que s'utilitzi. En aquest model els futurs mestres tenen la possibilitat de posar en pràctica combinacions de propostes didàctiques que els ajudaran a definir el seu propi perfil com a mestre i a afrontar els reptes de l'ensenyament-aprenentatge de continguts a través d'una llengua estrangera.

**Figura 2. Estratègies d'ensenyament-aprenentatge utilitzades en l'EF en AICLE**



## Tècniques d'ensenyament dels àmbits de l'activitat física i del lingüístic

Tot i la gran varietat d'estils d'ensenyament que s'utilitzen a l'EF, quan es tracta d'EF en AICLE cal considerar també l'ús de tècniques pròpies de l'ensenyament de la llengua estrangera. La seva incorporació a la didàctica de l'EF ajudarà a que el missatge sigui més comprensible i facilitarà l'aprenentatge d'uns continguts que es transmeten en una llengua que no es domina. Un *input* entenedor en les lliçons d'EF en AICLE és molt més que simplement parlar més clar i més a poc a poc ja que «implica un esforç conscient per fer el contingut comprensible a través de diferents estratègies» (Echevarría, Vogt i Short, 2010, p. 79). La comunicació és més eficient quan varies estratègies s'utilitzen al mateix temps. Als principis bàsics d'adaptació del discurs i de les estructures lingüístiques al nivell dels receptors cal afegir-hi l'ús d'imatges i els d'exemples físics. Per altra banda, la comprensió ha de ser comprovada constantment i de diferents formes inclouent-hi preguntes a l'atzar, respostes corporals a les instruccions orals i/o l'ensenyament recíproc entre iguals (Coral i Lleixà, 2016).

Una de les característiques de l'ensenyament-aprenentatge de l'EF és que les tasques que es proposen utilitzen elements reals per completar-les. Aquest és també un element característic de l'enfocament comunicatiu de l'adquisició de segones llengües i òbviament fonamental quan es tracta de l'EF en AICLE. Per tal d'augmentar l'efectivitat del procés d'ensenyament-aprenentatge de l'EF a través d'una llengua estrangera es recomana combinar diferents tècniques pròpies de l'EF amb d'altres de lingüístiques.

Entre els autors més reconeguts en l'àmbit de l'EF hi ha Mosston i Ashworth (2008) que proposen, entre d'altres, els següents estils d'ensenyament:

- *Command*. El professorat és qui pren totes les decisions. És un estil que s'utilitza principalment en l'adquisició de les habilitats motrius.
- *Practice*. Els estudiants desenvolupen la tasca proposada al seu ritme el que permet al professorat proporcionar el *feedback* de forma més personalitzada.
- *Reciprocal*. Els estudiants treballen per parelles o en petit grup. En aquest cas, uns fan l'activitat mentre els altres observen i proporcionen un *feedback* immediat.
- *Inclusion*. Aquesta tècnica implica una aproximació multinivell a la tasca i permet una pràctica més individualitzada ja que respecta les preferències i/o capacitats dels estudiants. En aquest cas, el professorat pot centrar més l'atenció en grups específics de treball.
- *Guided discovery*. El professorat dóna pistes per ajudar als estudiants a descobrir un objectiu d'aprenentatge predeterminat.
- *Divergent*. En aquest cas s'anima als estudiants a trobar solucions alternatives a un problema motriu determinat.
- *Convergent*. Aquest estil es basa en el raonament i el pensament crític al promoure la cerca de la solució a un problema a través de l'assaig-error.

Des del punt de vista de l'adquisició de segones llengües es contempla l'enfocament comunicatiu representat per l'obra de Krashen (1982), en el que es prima

la comunicació per sobre de la correcció i que és un dels principis que envolta l'AICLE, a més d'un seguit de tècniques més concretes d'ús divers que es detallen a continuació.

El *Total Physical Response* (TPR) (Asher, 1977) és una tècnica que associa el moviment físic amb l'adquisició del llenguatge en la que les instruccions orals van acompanyades de moviments físics. El TPR és una proposta de tall conductista anterior al model d'adquisició de segones llengües de Krashen (1982) i potser l'únic punt en comú és que ambdues propostes consideren important no forçar l'aprenent a expressar-se oralment per evitar que l'ansietat dificulti el procés d'adquisició de la llengua estrangera. Des d'una òptica pragmàtica, és rellevant utilitzar el TPR en l'EF en AICLE per què la majoria del vocabulari pot ser demostrat pel moviment, tot i que no vol dir que s'hagi de fer sempre. Ben al contrari, és prudent no donar sempre els exemples físics prèviament per evitar les conductes d'imitació, sinó utilitzar-les per reforçar i comprovar la comprensió.

El professorat involucrat en enfocaments d'immersió lingüística utilitzen dues tècniques que són especialment útils en contextos AICLE: parafrasejar i reformular (Coral, 2013a). Parafrasejar significa utilitzar paraules diferents per repetir el que l'estudiant ha dit utilitzant-ho, per exemple, per aclarir l'explicació feta del contingut o bé per ajudar-los quan no estan segurs de com expressar alguna cosa. Reformular és una forma de corregir el que s'ha dit de forma incorrecta sense cridar l'atenció sobre l'error. En tots dos casos, l'objectiu és que els estudiants es trobin a gust en les sessions AICLE i, al mateix temps, proporcionar un bon model lingüístic tot animant-los a utilitzar l'idioma sense perjudicar el ritme de la tasca motriu. En aquest repertori cal afegir-hi altres tècniques utilitzades en l'ensenyament de les llengües estrangeres (Coral, 2013a), com ara:

- *Pre-teaching*. Abans de començar una tasca s'introdueix el vocabulari clau relacionat amb l'habilitat o joc implicat. Ho pot fer tant el professorat com els mateixos estudiants amb el suport d'imatges, objectes reals i el mim si és necessari.
- *Eliciting*. Es tracta de donar pistes per ajudar als estudiants a localitzar la informació o respondre una pregunta i que és molt més beneficiós que simplement donar la resposta correcta.
- *Scanning*. Es demana llegir un text ràpidament per identificar una informació concreta reduint-ne la dificultat, i el temps necessari, per la comprensió del text complet.
- *Skimming*. En aquest cas, es demana llegir ràpidament un text complet per obtenir una idea general del seu contingut però sense entrar en el detall.

Les possibilitats de combinació són molt variades des de les més evidents que combinen el TPR amb el *command*, i el *eliciting* amb el *guided discovery* fins a les més complexes que combinen els estils *divergent* i *convergent* amb *scanning* i *skimming*. En qualsevol cas, el *pre-teaching* està present en totes les situacions en la que es presenta material i accions noves. De la fusió d'estils d'ensenyament de l'EF, d'activitats motrius, de tasques i tècniques purament lingüístiques sorgeixen noves propostes d'EF en AICLE (Coral i Lleixà, 2014) que es transmeten com estratègies didàctiques transferibles.

### **L'ús dels suports a l'aprenentatge**

La inclusió de suport prèviament preparat en el material docent que s'ajusti a les necessitats que l'aprenent fa paleses durant la conversa pedagògica o *Scaffolding* (Wood,

Bruner i Ros, 1976) és un recurs d'ensenyament-aprenentatge que facilita guiatge i ajuda als estudiants a entendre i completar una tasca que va més enllà de les possibilitats actuals de l'estudiant. Així a una tasca d'EF se li incorpora un suport lingüístic provisional que es facilita als estudiants per fer comprensible i assolible la tasca comunicativa associada a l'activitat motriu. Ha d'estar dissenyada per cobrir la separació que hi hagi entre el que els estudiants coneixen al començar la tasca i el que s'espera que facin o diguin al final de la mateixa. Tot i que els errors seran previsibles, l'ajut es va retirant a mesura que s'avança fins que els estudiants són capaços de finalitzar la tasca sense l'ús del suport lingüístic facilitat. Com que s'adapta a les necessitats individuals, pot estar sempre a disposició d'aquells estudiants amb més dificultats.

El moviment i els exemples físics també són un tipus de suport a la comprensió amb grans possibilitats d'adaptació i àmpliament utilitzats en EF. D'altres, molt habituals a l'EF en AICLE, són les taules de substitució en les que es donen diferents opcions per completar una estructura lingüística. Els organitzadors visuals com ara els diagrames o les línies de temps, els bancs de paraules i els glossaris són altres dels suports a l'aprenentatge utilitzats en l'EF en AICLE.

### **El guiatge de la competència discursiva en un entorn ICLES: exemples en el cas de l'educació física**

És Myers (2008) qui situa la competència discursiva en el punt central de l'enfocament comunicatiu ja que, de fet, és durant el discurs quan conflueixen les altres competències. El guiatge de la competència discursiva en les assignatures de didàctica adopten un perfil propi ja que han de combinar aspectes eminentment pràctics amb els d'aprofundiment teòric.

Considerant que la finalitat bàsica de la didàctica és la de proporcionar eines fiables pels futurs mestres, l'EF a l'educació primària es fonamenta en propostes contrastades i aplicades amb èxit en l'alumnat de primària (Coral, 2013b) acompanyades de models transferibles de suport lingüístic. Pel que fa a la vessant més teòrica s'emmarca en l'estudi tant d'autors reconeguts en la didàctica de l'EF (Bailey, 2006; Blázquez i Sebastiani, 2010; Fraile, 2004; González i Lleixà, 2010; Lawrence, 2012; Mosston i Ashworth, 2008), o representants de propostes específiques (Webb, Pearson i Forrest, 2006) i, evidentment, en el coneixement del curriculum de l'EF. Així, la diversitat de continguts i tècniques que s'utilitzen, es corresponen amb la varietat dels suports lingüístics facilitats als estudiants ICLES i cal distingir entre aquells que estan dissenyats principalment per millorar la seva competència discursiva d'aquells que, a més, són transferibles a l'ensenyament primari. De forma general, podem dir que les estratègies específiques de suport a la competència discursiva dels estudiants ICLES es donen en les sessions magistrals i les estratègies que també són transferibles a contextos de primària en els seminaris.

### **L'oralitat al grau de primària en anglès (GEP-DUA)**

L'oralitat és una condició indispensable en els aprenentatges de tot tipus (Wilkinson, 1970) i situa a la conversa, el diàleg i el debat en estratègies imprescindibles en el procés d'ensenyament-aprenentatge. Malgrat la reconeguda importància de l'oralitat en l'ensenyament, en el context català i seguint a Bastardas (2009), la tradició formativa dels mestres ha estat fonamentada més en la gramàtica que no en l'expressió oral i és,

per tant, un primer obstacle que cal superar. La tradició didàctica també influeix i allà on el docent acapara la majoria del discurs difícilment es presentaran excessives oportunitats per la interacció oral entre iguals. Pel que fa a les possibilitats d'ús de les llengües oficials de Catalunya i l'anglès com a llengua franca veurem clarament les limitacions pel seu desenvolupament. En el cas del castellà, com a llengua ambiental poderosa, la interacció entre iguals es produeix de forma espontània en qualsevol context. Pel contrari en el català, un grau similar d'interacció oral es dóna únicament en determinats contextos favorables (Bastardas, 2009). En relació a l'anglès, les oportunitats d'ús de la llengua oral es limiten, per la majoria de la població dels diferents nivells educatius, quasi exclusivament als àmbits d'ensenyament formal o no formal. És en aquest punt quan pren especial rellevància els ensenyaments fets a través d'AICLE (ensenyaments primaris i secundaris) i d'ICLES (ensenyament superior).

### **L'ús del debat en les sessions magistrals**

El debat és una de les principals tècniques d'aprenentatge actiu (Bonwell i Eison, 1991) utilitzades durant les sessions magistrals amb l'objectiu d'augmentar els recursos discursius a més d'aprofundir en el coneixement de l'educació física. En aquest cas els debats es desenvolupen a partir de la lectura i recensió d'articles científics específics de l'EF, el seu currículum i les especificitats de l'ensenyament-aprenentatge de l'EF en AICLE. L'ús del debat es fa, no únicament per millorar el discurs i desenvolupar el pensament crític, sinó també per captar l'interès dels estudiants en aspectes concrets de l'assignatura.

A l'inici del curs i a través de la plataforma Moodle es facilita als estudiants el suport lingüístic necessari per millorar la qualitat discursiva. En aquest punt adquireixen molta importància els rols del grup cooperatiu que, *per se*, impliquen suport lingüístic entre iguals. De fet es recomana la preparació prèvia del debat, i de les possibles preguntes, entre tots els membres del grup cooperatiu.

El procediment general és:

- a) En el programa de l'assignatura es detallen les lectures a realitzar i les dates de cada debat alhora que es proporciona un model-guia per redacció del *critical review*. També es proporcionen els ajuts lingüístics per millorar la fluïdesa oral i es publiquen les rúbriques que s'utilitzaran per valorar l'actuació dels portaveus.
- b) A cada sessió un membre de l'equip cooperatiu és cridat a participar en el debat assegurant la participació, activa, de tothom. Tal i com s'ha comentat anteriorment s'aplica l'anomenada *Kagan's Numbered Heads* (Gagné i Parks, 2013), així els estudiants desconeixen quin rol serà cridat a exercir de portaveu en cada ocasió, fet que els obliga a una exhaustiva preparació prèvia en grup tenint en compte que els portaveus que participaran en el debat no poden tenir el text a la vista (excepte en el primer debat). Les puntuacions obtingudes per cada portaveu s'acumulen i al final del cicle de debats la mitjana aritmètica resultant repercuteix en les puntuacions individuals.

Les tècniques utilitzades s'han creat a partir d'adaptacions de diverses fórmules de debat originals tenint en compte que s'apliquen a grups nombrosos, en una llengua estrangera i amb una durada màxima de 1 hora. Algunes de les adaptacions utilitzades

són el *debat dirigit* (1), el *fishbowl debate* (2), *taula d'experts* (3), *Philip 66* (4) i el *role-play debate* (5).

### 1. Debat dirigit amb ús de rúbriques

**Objectiu:** Discutir sobre els fonaments teòrics i beneficis de l'educació física, l'activitat física i l'esport.

**Organització de l'aula:** tantes cadires com portaveus al centre de la sala en forma de U invertida. La resta d'estudiants al darrera del portaveu corresponent.

**Temps:** 40'

**Procediment:** És el més simple de tots els utilitzats en l'assignatura i també el més pautat. S'utilitza la primera sessió per tal de familiaritzar als estudiants amb els debats, comprovar si els esborranys de *critical review* s'ajusten a les orientacions donades per la seva redacció i habitar-los a l'ús de les rúbriques d'avaluació. Es criden els portaveus i es situen a les cadires centrals amb els seus esborranys, la guia per la seva redacció i la rúbrica que s'utilitzarà per l'avaluació. El torn de paraula és aleatori i el debat segueix el següent patró:

- Professor-moderador: Anomena una part del *critical review* en què cal centrar-se, per exemple el *summary* i determina, de forma aleatòria, el primer grup en intervenir (p. ex., portaveu 1).
- Portaveu 1: Exposa el seu *summary* i passa el torn a un altre portaveu (2).
- Portaveu 2: Completa, corregeix i, si hi està d'acord, reformula el *summary* en base a les seves anotacions i/o opinions i passa el torn a un altre portaveu (3).
- Portaveu 3: Amb la guia a la mà (la Figura 3 mostra l'apartat de la guia que es refereix al *summary*) avalua si el que els portaveus 1 i 2 han exposat s'ajusta al que es demana en les orientacions i amb la rúbrica corresponent (la Figura 4 mostra l'apartat de la rúbrica que correspon al *summary*) n'avalua el contingut.

El procediment es segueix fins que tots els portaveus han participat en el debat.

**Figura 1. Orientacions per la redacció del *summary* del *critical review***

Summary guidelines	
This is where people often go wrong. The summary section of a critical review should be very short. The purpose of the summary is not to provide every single detail of the work, but rather to provide the reader with an overview of the thesis, main arguments, and structure. Use two paragraphs.	

**Figura 2. Descriptors de la rúbrica relativa a la presentació del *summary***

Starting	The argument is very difficult to follow.
Approaching	Don't show a clear overview of the thesis and/or the argument is too short or too long.
Meeting	Provide an overview of the thesis, main arguments and structure in two paragraphs.
Exceeding	Provide an overview of the thesis, main arguments and structure in two paragraphs. Language is correct and fluent. Use appropriate phrases for a discursive type essay.

## 2. Adaptació del *fishbowl debate*

*Objectiu:* Discutir sobre les propostes didàctiques proposades per l'enfocament d'iniciació esportiva denominat *Teaching Games for Understanding*.

*Organització de l'aula:* tantes cadires com portaveus al centre de la sala formant un cercle dins del qual s'instal·len 1/3 part dels portaveus formant un cercle més petit. La resta d'estudiants es situa en el perímetre del primer cercle al darrera del seu portaveu corresponent.

*Temps:* 6' de preparació més 3 torns de 15'.

*Procediment:* Cada grup cooperatiu ha d'haver preparat, prèviament, 6 preguntes o temes per fer exposar a la resta de grups. Per començar el debat, el professor divideix els portaveus en grups de 5 i se'ls assigna un torn. El primer torn passa al cercle interior i els grups que pertanyen a la resta de torns es queden en el cercle exterior. Els portaveus del segon torn situats en el cercle exterior es posen d'acord en una pregunta o tema que posen a debat al cercle interior. Les normes a seguir durant la discussió són:

- Cada portaveu del cercle interior té un màxim de 3 minuts per contestar.
- No es pot interrompre al qui té la paraula.
- Ningú pot intervenir una segona vegada fins que la resta ho hagi fet.
- Si s'està d'acord amb el que s'ha dit prèviament, s'ha de parafrasejar la resposta, si hi està en contra s'ha d'argumentar i si es té una resposta o argument diferent l'exposa.
- El professor-moderador pot formular una pregunta o introduir un tema per assegurar-se que el contingut del debat s'ajusta a la temàtica en discussió.

Un cop esgotats els quinze minuts, el segon torn avalua l'actuació dels primers utilitzant la rúbrica corresponent i es situa en el cercle interior. Ara són els portaveus del tercer torn qui formulen la pregunta o tema a discutir. Es repeteix el procés fins que tots els grups han participat.

## 3. Taula d'experts

*Objectiu:* Comparar el currículum d'educació física de Catalunya amb els d'alguns països anglòfons.

*Organització de l'aula:* Els portaveus seuen en un punt destacat de l'aula oferint una bona visibilitat a la resta de l'audiència.

*Temps:* 3 torns de 15'.

*Procediment:* Els portaveus es divideixen en tres grups que intervindran en tres torns:

1r torn: Currículum d'EF de Catalunya versus Currículum d'EF d'Escòcia.

2n torn: Currículum d'EF de Catalunya versus Currículum d'EF d'Austràlia.

3r torn: Currículum d'EF de Catalunya versus currículum d'EF de l'estat de Michigan (EEUU).



En aquest cas es tracta d'identificar les similituds i diferències entre els diferents curriculums així com identificar les debilitats i fortaleses de cadascun. Durant els primers 10' el debat és lliure i no s'estableix torn de paraula. Els altres 5' estan destinats a contestar preguntes o aclariments que l'audiència o del professorat formula als experts.

#### 4. Adaptació del *Philip 66*

*Objectiu:* Analitzar un article específic d'educació física en AICLE.

*Organització de l'aula:* tantes cadires com portaveus al centre de la sala formant un cercle. La resta d'estudiants al darrera del portaveu corresponent.

*Temps:* 6' de preparació i 36' de debat.

*Procediment:* El professor distribueix còpies emparellades de fragments del text de l'article a debatre entre els portaveus (que desconeixen amb qui estan emparellats) i tenen 6 minuts per extraure'n les idees clau i identificar les diferències de l'EF en AICLE amb l'ensenyament de l'EF en una llengua ambiental amb l'ajut del seu grup cooperatiu. Passat els 6 minuts, un cop estan al centre de l'aula i seguint un torn aleatori, un portaveu exposa les conclusions del seu fragment de text i aquell a qui està emparellat té el torn de rèplica per reafirmar o replicar l'exposició feta. Si hi està d'acord, ha de parafrasejar el que s'ha assenyalat, és a dir, fer servir una estructura sintàctica diferent per transmetre el mateix missatge. Si discrepa, ha d'aportar arguments que donin validesa a les seves afirmacions sense reproduir literalment el que diu el fragment analitzat.

#### 5. Adaptació del *role-play debate*

*Objectiu:* Comparar dos models d'ensenyament-aprenentatge de l'educació física en AICLE.

*Organització de l'aula:* Dos equips que es situen al centre de la sala davant d'una taula que serveix de divisió entre les dues posicions. La resta dels estudiants al voltant dels seus equips.

*Temps:* 10' de preparació i 40' de debat.

*Procediment:* Quinze dies abans, als estudiants se'ls encomana la lectura de dos articles que descriuen diferents fórmules d'ensenyament-aprenentatge de l'educació física en AICLE a l'ensenyament primari. El dia del debat, es divideix el grup de portaveus en dos equips, se'ls assigna un dels dos articles i disposen de 10 minuts per preparar una estratègia comuna amb l'objectiu d'explotar les fortaleses, defensar les debilitats del model d'EF en AICLE proposat en el seu article i atacar les debilitats del model oposat. Cada membre de l'equip s'ha d'especialitzar en algun sub-apartat de l'article per poder intervenir ràpidament per al·lusionar al punt del seu domini. Un cop passat els 10 minuts, els dos equips es situen enfrontats al davant de la taula. És un debat sense torns de paraula, en la que tothom ha de participar i que cada grup ha de decidir com autoregular.

### **L'oralitat en els seminaris**

És en els seminaris on es faciliten una varietat més àmplia d'estratègies transferibles que, a més d'ajudar a millorar l'oralitat dels estudiants ICLES, fan referència al guiatge, al

suport lingüístic i a l'ensenyament-aprenentatge de l'EF en AICLE. A tall d'exemple se n'exposen dos tipus:

- L'oralitat en el joc motor
- L'oralitat en el feedback

### ***L'oralitat en el joc motor***

Entre les estratègies didàctiques que es proposen per afavorir l'oralitat en l'EF en AICLE aquelles que s'incorporen als jocs motors ocupen un lloc central. Això s'explica per què el joc és un element imprescindible a l'ensenyament primari i, per tant, un punt de connexió amb la realitat i l'interès de l'alumnat de primària molt valuós. Ara bé, existeix un requisit que cal complir: ha d'haver un equilibri entre la tasca motriu i la tasca oral que s'incorpora al joc ja que si es posa un excessiu èmfasi en els aspectes lingüístics hi ha el perill de trencar el ritme del joc i reduir l'interès que, de forma innata, desperten aquests tipus de tasques en l'alumnat (Coral i Lleixà, 2014). Són estratègies que s'emmarquen en la necessitat d'incrementar el temps de parla de l'alumnat i reduir el del professorat (Bentley, 2007).

En el cas dels jocs de persecució, que és un recurs molt utilitzat, la tasca oral que es proposa està basada en la idea de la contrasenya o mot de pas. Quan un jugador és agafat o tocat, el perseguidor ha de dir una paraula o frase (depèn del nivell educatiu) que li permetrà continuar en el joc o bé canviar de rol. En qualsevol cas, és una estratègia que, a més, evita l'eliminació de jugadors i afavoreix la participació i la inclusió de tothom. El suport lingüístic es pot facilitar oralment, amb suport escrit, visualment o de totes maneres alhora. Posem per exemple un joc de persecució senzill i molt popular apte per totes les edats:

- El gat i el ratolí. En aquest joc els jugadors estan dividits en dos grups. Els ratolins amb una corda llarga penjada del darrera dels pantalons i els gats que els persegueixen. Els gats es converteixen en ratolins quan són capaços de trepitjar la corda que actua de cua. La tasca oral que s'incorpora al joc es mostra en la taula 3.

**Taula 1. Exemple de tasques orals en els jocs motrius a l'ensenyament primari**

Nivell educatiu	Exemple de tasca oral inclosa en el joc del gat i el ratolí.
Cicle inicial	– Password: El password potser una o varies de les paraules claus del joc (mouse, rat, cat, step on, rope, etc.). – Pass-phrase: on your tail, on the rope.
Cicle mitjà	– Pass-sentence: I stepped on your tail. – Pass-sentence and conjuntions: I stepped on your tail and you're the rat.
Cicle superior	– Pass-sentence and connectors: I stepped on your tail/rat/cat. Now, I'm the tail/rat/cat and you're the tail/rat/cat.

Si la verbalització del mot de pas o equivalent és correcte el perseguidor canvia de rol. Si no ho és, ha de buscar el suport lingüístic disponible per recordar-la abans de reincorporar-se al joc amb el mateix rol. La dificultat radica en què s'ha de verbalitzar-ho

en una situació real, en qüestió de segons, en un entorn de moviment i amb el desig de continuar jugant. Quan aquest exemple es planteja als estudiants ICLES se'ls proposa incorporar, a l'estructura transferible mostrada, reptes lingüístics adequats al seu nivell com, per exemple, utilitzar connectors per indicar oposició o objecció per construir la nova frase de pas (taula 4):

**Taula 2. Exemple de tasques orals en els jocs motrius en ICLES**

- Since - Even though - Despite - ...	- you weren't paying attention - you are faster - your speed - ...	- I stepped on your ... Now, I'm ... and you're ...
--	---	--

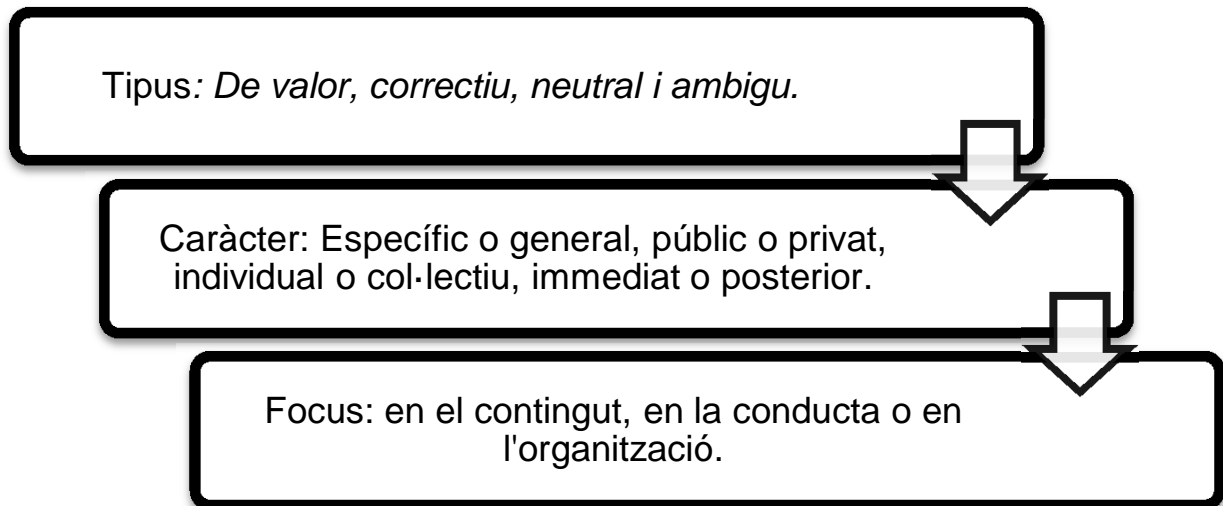
### **L'oralitat en el feedback**

Des d'un punt de vista comunicatiu el *feedback* és una informació rellevant que l'emissor envia al receptor per reforçar o modificar una conducta observada i, per tant, s'ha d'assegurar que sigui comprensible i que compleixi la seva funció. És un tipus d'avaluació formativa utilitzada constantment en els processos d'ensenyament-aprenentatge i que, en el cas de l'EF, adquireix una gran importància per la seva immediatesa. Els estudiants ICLES s'inicien en l'ús del *feedback* en els seminaris durant cinc sessions específiques en les que han d'observar als seus companys mentre realitzen i/o dirigeixen tasques motrius. La tècnica utilitzada és la de l'avaluació recíproca en la que:

1. Un grup, amb el rol d'alumnes, executa l'activitat.
2. Uns altres, amb el rol de mestres, dirigeixen l'activitat, observen, i individualment, donen el *feedback* als components del grup 1.
3. Un tercer grup, amb el rol d'avaluadors, observa als primers i avalua l'actuació i el *feedback* proporcionat pels segons.

Tothom participa varies vegades en cada rol per familiaritzar-se amb la preparació, direcció d'activitats físiques, l'observació i el *feedback*. És en aquest darrer punt en què els estudiants ICLES troben una dificultat afegida ja que el *feedback* en EF és eminentment oral i ha de donar la màxima informació en el menor temps possible. Per ajudar a superar l'entrebanc de donar un *feedback* curt però amb contingut, clar però significatiu en una llengua estrangera que no es domina completament se'ls faciliten models transferibles adequats a cada tipus de *feedback*. Graham (2008) classifica el *feedback* de forma dicotòmica: específic *versus* general, congruent *versus* incongruent, simple *versus* complex, on tots ells poden ser positius, neutrals o negatius. Segons Graham (2008) el més efectiu és l'específic, congruent, simple i emès de forma positiva o neutral. Per altra banda, Mosston i Ashworth (2008) en distingeixen quatre tipus (figura 5):

- De valor. Implica l'emissió d'un judici ja sigui positiu o negatiu.
- Correctiu. El que identifica l'error i proporciona la correcció.
- Neutral. És descriptiu, sense judici ni identificació de l'error. Provoca reflexió i trasllada el focus a l'estudiant.
- Ambigu. És aquell tipus d'informació que es dona, voluntàriament, amb marge per la interpretació però, que si no es fa amb cura, pot provocar males interpretacions i conflictes.

**Figura 3. Tipus, caràcter i focus del *feedback*, adaptat de Mosston i Ashworth (2008)**

Cadascuna d'aquestes formes de *feedback* tenen el seu propi criteri, objectius i implicacions tot i que les conseqüències són comunes:

- Afecten a la conducta.
- Afecten als resultats de l'aprenentatge.
- Poden motivar o frustrar, aclarir o confondre.
- Poden reforçar l'execució o provocar canvis.

En el cas dels estudiants ICLES la competència discursiva afectarà directament els resultats d'aquella part de l'avaluació de l'assignatura que es centra en l'aplicació d'estratègies didàctiques on els procediments de *feedback* ocupen un lloc destacat (veure taula 4). Per minimitzar aquesta dificultat i incrementar els recursos discursius en un entorn ICLES es faciliten als estudiants models adequats a cada un dels tipus de *feedback* més utilitzats: immediat, de valor, correctiu i neutral.

#### *Feedback immediat*

És un tipus molt habitual en tasques d'aprenentatge motor en el que la informació es proporciona als participants durant la seva execució sense aturar-la. Ha de donar una informació curta, precisa, significativa i ha d'estar lligada a una acció concreta que s'està duent a terme en aquell moment. La taula 5 mostra dues possibilitats: l'abreujada que únicament dona la informació imprescindible i l'ampliada que és més precisa.

**Taula 3. *Feedback* immediat proporcionat durant la realització d'activitats motrius centrades en la carrera**

Abreujat	Ampliat		
<ul style="list-style-type: none"> <li>– Lift your knees</li> <li>– Swing your arms</li> <li>– Legs and arms in opposition</li> <li>– Head still</li> <li>– Eyes focus forwards</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Lift your knees</li> <li>– Swing your arms forward</li> <li>– Legs and arms working in opposition</li> <li>– Head still</li> <li>– Eyes focus forwards</li> <li>–...</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– when</li> <li>– while</li> <li>–...</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– running</li> <li>– moving</li> <li>– jogging</li> <li>– walking</li> <li>– pumping your arms</li> <li>– striding</li> <li>–...</li> </ul>

### Feedback de valor

És un tipus d'informació en la que es dona un judici de valor que pot ser positiu o negatiu i també específic o general. Habitualment es proporciona de forma individual i un cop s'ha finalitzat l'activitat. La de caràcter general és molt comuna però poc eficient ja que no diu que és el que està bé o malament. En la ICLES s'incentiva l'ús del tipus específic per tal de dirigir l'atenció als detalls i fer-los discursivament més rics (taula 6).

**Taula 4. Feedback de valor proporcionat durant la realització d'activitats motrius centrades en jocs pre-esportius**

General	Específic
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Great shot.</li> <li>- Good job.</li> <li>- This is wrong.</li> <li>- That's pretty good.</li> <li>- Not bad.</li> <li>- That was wonderful.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Terrific job remembering to flick your wrist when throwing the ball.</li> <li>- It is wrong to throw the bat after the hit.</li> <li>- Well done. You reacted quickly when the other team recovered the ball.</li> <li>- Excellent remembering how to face the opponent in such complicated situation.</li> </ul>

### Feedback correctiu

És una informació que es proporciona amb la intenció de provocar un canvi en la resposta motriu, es proporciona de forma individual o en petit grup per indicar la necessitat de repetir l'activitat per millorar-ne l'execució. Per assolir aquest objectiu s'ha d'identificar l'error i proporcionar una solució alternativa. Quan un feedback que pretén ser correctiu només identifica l'error sense donar alternatives clares esdevé ambigu i pot ser interpretat incorrectament. En la taula 7 es presenten tres formes de *feedback* correctiu sent aquelles que identifiquen l'error i la correcció, ja sigui de forma implícita o explícita, els que es posen en pràctica en la ICLES.

**Taula 5. Exemples de feedback correctiu**

Es refereixen únicament a l'error	Es refereixen explícitament a l'error i a la correcció	Es centren en la correcció referint-se implícitament a l'error
Keep your eye on the stick.	Lifting the stick is dangerous. Keep it below the waist.	Don't raise the stick above waist height.
You produced three movements.	Why did you produce three movements instead of five as required?	The task asked for five movements.
You took off and landed on one leg.	Landing on one leg is risky. You must take off from one leg and land with both.	Take off from one leg and land with both.

### Feedback neutral

Tot el que es comunica utilitzant el feedback neutral és una constatació dels fets o una descripció de les accions fets sense proporcionar cap tipus de judici de valor o correcció. Té un ús controvertit, ja que per una banda se'l considera poc pràctic al no proporcionar informació significativa que l'ajudi a l'estudiant a millorar l'activitat que està desenvolupant però per l'altra se li reconeix que promou la reflexió sobre la pràctica. La principal diferència amb els anteriors tipus de feedback és el paper del mateix estudiant. Mentre que els tipus denominats «de valor» i «correctiu» el focus està centrat en el professorat que emet judicis i/o proporciona les correccions, en el de tipus «neutral» és l'estudiant qui ha de fer el procés cognitiu d'anàlisi de l'activitat buscant els possibles errors i aportar una solució millor a la plantejada.

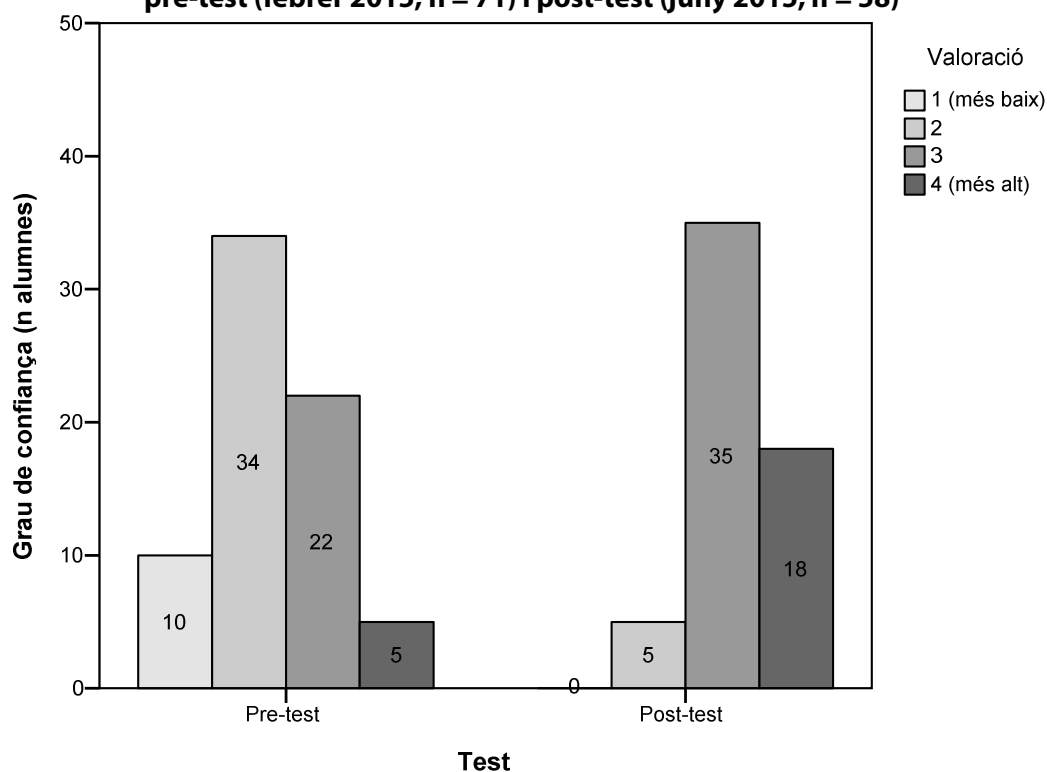
**Taula 6. Exemples de *feedback* neutral**

Descripció	Propòsit de la reflexió
You included some variations in the circuit.	Sobre la organització de les estacions d'un circuit.
Your defense strategies have covered some areas of the field.	Sobre la organització defensiva en un joc de cooperació-oposició.
Your decision brought about a risky situation.	Sobre les conseqüències de l'una determinada acció.

## Evidències de millora

En el marc del projecte Guideway l'assignatura d'educació física a l'educació primària ha validat i aplicat, en format pre-test-post-test, un qüestionari per conèixer entre d'altres variables el grau de confiança dels futurs mestres per ensenyar l'educació física en anglès així com la seva auto-avaluació de l'expressió oral. Són dades preliminars ja que, en aquest moment, únicament estan disponibles els resultats del primer any d'estudi.

**Gràfic 1. Grau de confiança per ensenyar educació física en anglès a l'ensenyament primari: pre-test (febrer 2015, n = 71) i post-test (juny 2015, n = 58)**

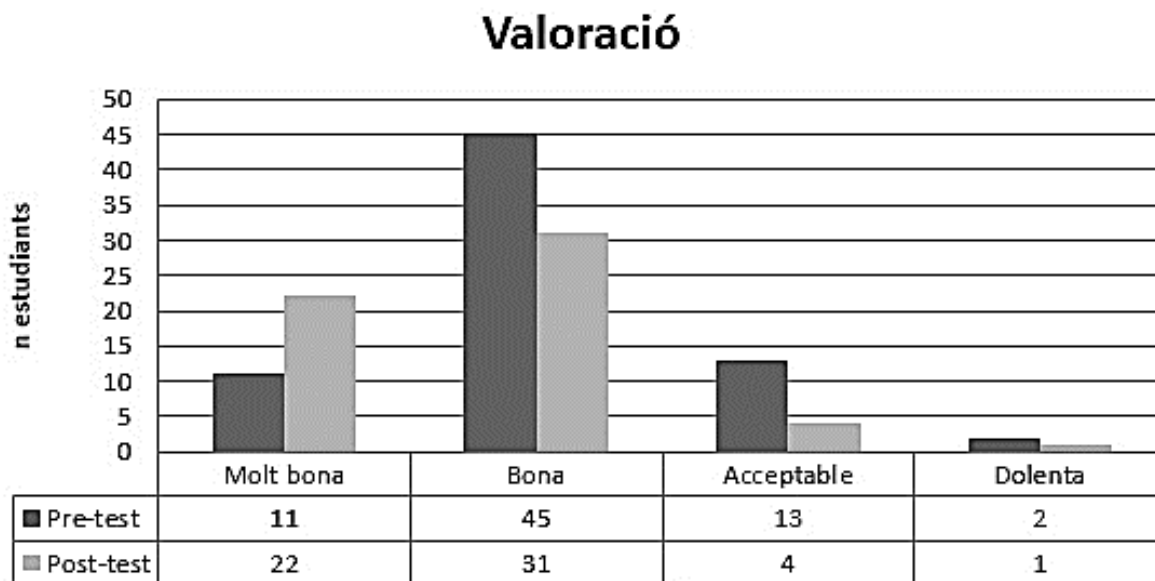


Comparant els resultats del pre-test i del post-test (Gràfic 1) en relació a la variable «grau de confiança per ensenyar educació física en anglès» s'aprecia un notable increment dels nivells 3 i 4 (els més alts) i la desaparició del nivell 1 (el més baix) la qual cosa confirma una millora notable en els percentatges d'estudiants del GEP-DUA d'aquella promoció que diuen tenir un grau de confiança alt o molt alt per ensenyar l'educació física en anglès a l'ensenyament primari.

Pel que fa a la variable «expressió oral» en la que tenien de qualificar-la entre molt bona, bona, acceptable o dolenta també s'aprecia una millora important entre el pre-test i el post-test (Gràfic 2) tot i que en aquest cas, i a diferència de la variable «grau de confiança per ensenyar educació física en anglès a l'ensenyament primari», no es pot imputar únicament a les actuacions dutes a terme en aquesta assignatura sinó al con-

junt de les assignatures impartides en anglès durant el segon trimestre del curs 2014-2015.

**Gràfic 2. Auto-avaluació de l'expressió oral (*speaking skills*): pre-test (febrer 2015, n = 71) i post-test (juny 2015, n = 58).**



## Conclusions

Al llarg de l'article s'ha desgranat la proposta que es fa a l'assignatura d'EF a l'educació primària del GEP-DUA per dotar d'una orientació innovadora que ajudi a donar respostes efectives al repte de formar el futur professorat de primària en un entorn lingüístic en anglès. Pels futurs mestres que s'estan format en un entorn ICLES, esdevé necessari maximitzar les oportunitats d'interacció oral que es presenten ja que formaran part del bagatge lingüístic i didàctic. En la línia expressada per Moore, Márquez i Gutiérrez (2014) per millorar el discurs cal que el professorat ICLES prengui consciència de la necessitat de tenir en compte, a més del contingut del discurs, les formes i les paraules utilitzades. Per altra banda, el fet que la ICLES proporcioni contextos reals òptims per posar en pràctica les habilitats lingüístiques no és suficient, cal l'aplicació d'estratègies didàctiques específiques de cada matèria que actuïn com a model transferible en altres contextos. La incorporació de bones pràctiques transferibles han de facilitar l'ús, i millora, de la llengua anglesa sense posar en risc l'assoliment dels objectius de cada matèria. En aquest context, en el GEP-DUA s'executen dos tipus d'accions: unes que es consideren imprescindibles i les altres que són necessàries.

Les imprescindibles són aquelles accions encaminades a millorar l'expressió oral en anglès dels futurs mestres. Són imprescindibles perquè sense un bon domini de la llengua vehicular de l'aprenentatge no és possible transmetre continguts de manera acurada ni exercir de model lingüístic en els futurs alumnes de primària. Les necessàries són aquelles accions adreçades a incorporar estratègies didàctiques transferibles. Són necessàries perquè el fet que dominar una llengua no implica saber transmetre continguts i atendre la diversitat de l'aula en aquesta llengua. Cal saber fer de mestre en un context AICLE i, per tant, els formadors en les aules universitàries ICLES han de facilitar instruments didàctics adaptats a la realitat que els futurs mestres es trobaran en les aules. Així una acció necessària esdevé imprescindible, especialment per les assignatu-

res acadèmiques de didàctica que, a més de les competències comunes als grups de docència en català del grau, han d'afrontar el triple repte d'impartir els continguts propis de l'assignatura, proporcionar estratègies per afavorir l'oralitat en anglès a l'aula i lliurar models d'aprenentatge integrat transferibles.

La superació d'aquests reptes obliga a adaptacions organitzatives i metodològiques importants per tal d'assolir els objectius del GEP-DUA i fer possible que els futurs mestres del GEP-DUA esdevinguin professionals amb un bon domini del contingut, de les llengües i dels recursos didàctics necessaris per ensenyar qualsevol assignatura en anglès.

## Agraïments

Aquest estudi ha rebut el suport del projecte de recerca «Guideway: Recerca sobre el Grau d'Educació Primària en anglès. Guiatge per a l'aprenentatge integrat de continguts acadèmics i desenvolupament de la competència discursiva» (2014 ARMIF 00009), finançat per l'AGAUR – Generalitat de Catalunya.

## Referències

- Asher, J. (1977) *Learning Another Language Through Action*, 6a edició. Los Gatos (VA), Sky Oaks Productions, 2003.
- Bailey, R. (2006) «Physical Education and Sport in Schools: A Review of Benefits and Outcomes». *Journal of School Health*, 76 (8), p. 397–401.
- Bastardas, A. (2009) «De l'escriptura a l'oralitat, de la recepció a l'expressió, de la competència a l'ús». *Treballs de Sociolingüística Catalana*, 29, p. 327–330.
- Bentley, K. (2007) «STT: Student Talking Time. How can teachers develop learners communication skills in a secondary school CLIL programme?». *Revista Española de Lingüística Aplicada*, 1, p. 129–140.
- Blázquez, D.; Sebastiani, E.M. (2010) *Enseñar por competencias en educación física*. Barcelona, Inde.
- Bonwell, C.C.; Eison, J.A. (1991) «Active Learning: Creating Excitement in the Classroom ASHE – ERIC Higher Education Report no. 1». Washinton, D.C.; The George Washinton University, School of Education and Human Development.
- Casal, S. (2008) «Cooperative learning in CLIL context: Ways to improve Students' Competences in the foreign Language Classroom». IAIE Conference. Cooperative Learning in Multicultural Societies: Critical Reflections (Turin). Disponible a: [https://englishc1.files.wordpress.com/2010/04/turin\\_paper\\_casal.pdf](https://englishc1.files.wordpress.com/2010/04/turin_paper_casal.pdf)
- Clancy, M.E.; Hruska, B.L. (2005) «Developing Language Objectives for English Learners in Physical Education». *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, 76 (4), p. 30–35.
- Coral, J. (2013a) «Physical education and English integrated learning: How school teachers can develop PE-in-CLIL programmes». *Temps d'Educació*, 45, p. 41–64.
- Coral, J. (2013b) *Physical Education Year 5. P.E. World 5, Student's book*. Zaragoza, Grupo Editorial Luis Vives.
- Coral, J.; Lleixà, T. (2013) «Las tareas en el aprendizaje integrado de educación física y lengua extranjera (AICLE). Determinación de las características de las tareas mediante el análisis del diario de classe». *RETOS*, 24, p. 79–84.



- Coral, J.; Lleixà, T. (2014) «La enseñanza de la educación física mediante el enfoque educativo CLIL: La resolución de los dilemas profesionales surgidos durante un proceso de investigación-acción». *Movimento*, 20 (4) p. 1423–1445.
- Coral, J.; Lleixà, T. (2016) «Physical education in content and language integrated Learning: successful interaction between physical education and English as a foreign Language». *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 19 (1), p. 108–126.
- Coyle, D.; Hood, P.; Marsh, D. (2010) *CLIL Content and Language Integrated Learning*. Cambridge, Cambridge University Press.
- Devos, N. (2012) «Content and Language Integrated Learning in Physical Education: Evidence for Language and Content Scaffolding during Peer Interaction», a Lennon, P. [ed.], *Learner Autonomy in the English Classroom: Empirical Studies and Ideas for Teachers*. Frankfurt, Peter Lang, p. 359–381.
- Duran, D.; Blanch, S. (2008) «L'aprenentatge cooperatiu com estratègia inclusiva per a la inclusió». *Suports*, 12 (1), 4–12.
- Dyson, B.; Grineski, S. (2001) «Using Cooperative Learning Structures in Physical Education». *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 72 (2), p. 28–31.
- Echevarría, J.; Vogt, M.E.; Short, D.J. (2010) *Making Content Comprehensible for English Learners. The SIOP model*. Boston, Pearson.
- Escobar Urmeneta, C. (2016) «Enseñar y aprender a escribir en inglés en las asignaturas de contenidos en la Educación Terciaria: La plantilla Guideway». Comunicació al 34 *Congrés internacional AESLA* (Alacant, 14 d'abril de 2016).
- Escobar Urmeneta, C. (2017) «Formació inicial del professorat d'Educació Primària i internacionalització a casa: disseny i resultats preliminars del desplegament del Grau d'Educació Primària-Docència Universitària en Anglès (GEP-DUA)». *Temps d'Educació* (Número monogràfic «Formem mestres trilingües per a una societat cosmopolita: El projecte Guideway»).
- Figueras, S.; Flores, C.; González-Davies, M. (2012) «Educació Física en anglès: Percepcions dels estudiants entorn d'una experiència metodològica en el marc universitari». *Aloma: Revista de Psicologia, Ciències de l'Educació i de l'Esport*, 29, p. 61–80.
- Frailé, A. [coord.] (2004) *Didáctica de la educación física: una perspectiva crítica y transversal*. Madrid, Biblioteca Nueva Universidad.
- Gagné, N.; Parks, S. (2013) «Cooperative learning tasks in a Grade 6 intensive ESL class: Role of scaffolding». *Language Teaching Research*, 17 (2), p. 188–209.
- González, C.; Lleixà, T. [coord.] (2010) *Didáctica de la educación física*. Barcelona, Graó.
- Graham, G. (2008) *Teaching Children Physical Education*. Champaign, Human Kinetics.
- Krashen, S.D. (1982) *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Oxford, Pergamon Press
- Lawrence, J. (2012) *Teaching Primary Physical Education*. Londres, SAGE
- Macpherson, A. (coord). (2000) *Cooperative Learning Group Activities for College Courses*. Kwantlen Polytechnic University. Edició electrònica disponible a: <http://kora.kpu.ca/facultypub/14>
- Moore, P.; Márquez, M.; Gutiérrez, V. (2014) «La optimización del discurso del aula en el aprendizaje integrado de contenidos y lengua». *Magazin/Extra*, 1, p. 44–49.

- Mosston, M.; Ashworth, S. (2008) *Teaching Physical Education*. Primera edició electrònica disponible a: [www.spectrumofteachingstyles.org](http://www.spectrumofteachingstyles.org).
- Myers, M.J. (2008) «Innovative activities to improve second language Integration», a Wilkison, R.; Zegers, V. [eds.] *Realizing Content and Language Integration in Higher Education*. Maastricht, Netherlands, Maastrich University Language Centre, p. 169–179.
- Ramos, F.; Ruiz-Omeñaca, J.V. (2011) «La educación física en centros bilingües de primaria inglés-español: de las singularidades propias del área a la elaboración de propuestas didácticas prácticas con AIBLE». *Revista Española de Lingüística Aplicada*, 24, p. 153–170.
- Rodríguez Prieto, R. (2012) «El debate como estrategia de innovación docente. Experiencias en Filosofía del Derecho y Teoría de la Cultura». *Revista UPO INNOVA*, 1, p. 493–503.
- Rottmann, B. (2007) «Sports in English. Learning opportunities through CLIL in Physical Education», a Dalton-Puffer, C.; Smit, U. (Eds), *Empirical Perspectives on CLIL Discourse*. Frankfurt, Peter Lang, p. 205–227.
- Salvador, C.; Chiva, O.; Fazio, A. (2016) «Características del Aprendizaje Integrado de Contenidos de Educación Física y Lengua Extranjera». *Retos*, 29, p. 99–104.
- Smit, U.; Dafouz, E. (2012) «Integrating content and language in higher education. An introduction to English-medium policies, conceptual issues and research practices across Europe». *AILA Review*, 25, p. 1–12.
- Snow, M.A.; Met, M.; Genesee, F. (1989) «A Conceptual Framework for the Integration of Language and Content in Second/Foreign Language Instruction». *Tesol Quarterly*, 21 (2), p. 201–217.
- Vallerand, R.J.; Rousseau, F.L. (2001) «Intrinsic and Extrinsic Motivation in Sport and Exercise», a Ginger, H.; Hansemblas, H.A.; Jassell, C.M. [eds.] *Handbook of sport psychology*. Nova York, John Wiley & Sons Inc, p. 389–437.
- Webb, P.I.; Pearson, P.J.; Forrest, G. (2006) *Teaching Games for Understanding (TGfU) in primary and secondary physical education*. ICHPER-SD International Conference for Health, Physical Education, Recreation, Sport and Dance, 1st. Oceanic Congress (Wellington, New Zealand, 1-4 October 2006).
- Wilkinson, A. (1970) «The concept of oracy». *The English Journal*, 59 (1), p. 71–77.
- Wood, D.; Bruner, J.S.; Ross, G. (1976) «The role of tutoring in problem solving». *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 17, p. 89–100.

## *Los retos de la didáctica de la educación física en el grado de primaria en inglés: El aprendizaje de contenidos y el desarrollo de la competencia discursiva en lengua extranjera*

*Resumen:* El artículo describe la estructura del programa de Educación Física (EF) que se ofrece en el «Grado de Educación Primaria–Docencia Universitaria en Inglés» (GEP-DUI). Se presentan las contribuciones de la EF a los enfoques AICLE y a la formación de maestros y se describe la organización de la asignatura de EF en la educación primaria en el GEP-DUI. También se explicitan las estrategias de enseñanza-aprendizaje, los apoyos que se proporcionan para facilitar el aprendizaje en un entorno de ICLES (Integración de Contenidos y Lengua en la Educación Superior) y el tipo de orientación que se utiliza para mejorar la competencia discursiva de los estudiantes. Por último, se proporcionan evidencias de mejora a partir de unos datos preliminares de un estudio en curso. En la conclusión se enfatiza la necesidad de introducir ajustes organizativos y metodológicos importantes para alcanzar los objetivos del GEP-DUI.

*Palabras clave:* Integración de contenidos y lengua en educación superior (ICLES), didáctica de la educación física, aprendizaje integrado de contenidos y lengua (AICLE), competencia discursiva, formación del profesorado

## *Les défis de la didactique de l'éducation physique dans le Grade d'Enseignement primaire en anglais : l'apprentissage de matières et le développement de la compétence discursive en langue étrangère*

*Résumé:* L'article décrit la structure du programme d'Éducation physique (EP) proposé dans le «Grade d'Enseignement primaire – Cours universitaires en anglais» (GEP-DUA). Il présente notamment les contributions de l'EP aux approches EMILE et à la formation des enseignants du primaire, et décrit l'organisation de la matière d'EP du primaire dans le cadre du GEP-DUA. L'article décrit également les stratégies d'enseignement-apprentissage utilisées, les supports mis en place pour faciliter l'apprentissage dans un environnement EMILE (Enseignement de matières par l'intégration d'une langue étrangère) et le type de soutien offert pour améliorer la compétence discursive. Enfin, l'article apporte des preuves de l'amélioration de cette compétence à partir de données préliminaires d'une étude en cours. La conclusion met en évidence la nécessité de réaliser d'importantes adaptations d'ordre organisationnel et méthodologique pour pouvoir atteindre les objectifs du GEP-DUA.

*Mots clés:* Enseignement de matières par l'intégration d'une langue étrangère, EMILE, ICLES, AICLE, didactique de l'éducation physique, compétence discursive, formation des enseignants

## *Physical Education Teaching Challenges in the Bachelor's Degree in Primary Education in English: Content Learning and the Development of Discourse Competence in a Foreign Language*

*Abstract:* This paper describes the structure of the programme in Physical Education (PE) that is offered as part of the Bachelor's Degree in Primary Education – University Teaching in English (GEP-DUA). The paper presents the contributions of PE to the CLIL approach and to teacher education and it describes the organization of the PE subject area in primary education within the GEP-DUA. It also specifies the teaching/learning strategies that are used, the supports that are provided to facilitate learning in an environment oriented to ICLHE (Integrating Content and Language in Higher Education), and the type of guidance that is used to improve discourse competence. Lastly, evidence of improvement is provided based on preliminary data from a study currently underway. In the conclusion, emphasis is placed on the need for organizational and methodological adaptations to achieve the objectives of the GEP-DUA.

*Keywords:* Content and Language Integrated Learning (CLIL), teaching method in physical education, Integrating Content and Language in Higher Education (ICLHE), discourse competence, teacher education