



---

# **Universidad de Valladolid**

Facultad de Educación y Trabajo Social  
Grado en Maestro de Educación Primaria  
Mención Francés Lengua Extranjera

Trabajo Fin de Grado

**Las Actividades Extraescolares como práctica social de  
referencia para el desarrollo de la competencia comunicativa  
en Francés Lengua Extranjera**

Autor: Daniel Ruiz Roncero

Tutora: Dra. Carmen Guillén Díaz

Curso 2017/2018

## Resumen

La sociedad europea ha demandado de manera significativa en la última década un mayor número de ciudadanos plurilingües; por ello asistimos a un importante aumento de centros educativos de Educación Primaria que implantan una sección bilingüe en nuestro contexto nacional, como respuesta al desarrollo desde los principios educativos de una educación plurilingüe e intercultural.

Existen múltiples investigaciones, propuestas y aportaciones de expertos en enseñanza/aprendizaje de lenguas extranjeras para favorecer dicha práctica en horario lectivo.

Estimamos oportuno indagar en otras situaciones de enseñanza, como son las actividades extraescolares.

Este estudio busca conocer en qué medida con los intercambios comunicativos en Francés Lengua Extranjera en una actividad deportiva—según una concepción educativa y humanista (Bouquet, 1998)—, se favorece en los escolares el desarrollo de la competencia comunicativa en dicha lengua extranjera.

**Palabras clave:** Competencia plurilingüe e intercultural, Educación Primaria, actividades extraescolares, Francés Lengua Extranjera, intercambios comunicativos, deporte educativo.

## Résumé

La société européenne a demandé d'une manière significative dans la dernière décennie un plus grand nombre de citoyens plurilingues ; c'est pourquoi nous assistons à une augmentation significative de centres éducatifs d'Enseignement Primaire qui implantent une section bilingue dans notre contexte national, comme réponse au développement fondé sur les principes éducatifs d'une éducation plurilingue et interculturelle.

Il existe un large éventail de recherches, de propositions et d'apports d'experts en enseignement/apprentissage de langues étrangères pour favoriser la pratique des langues dans un horaire scolaire.

De notre part, nous jugeons opportun d'enquêter sur d'autres situations d'enseignement, telles que les activités extrascolaires.

Cette étude cherche à connaître dans quelle mesure, avec des échanges communicatifs en Français Langue Étrangère dans une activité sportive —selon une conception éducative et humaniste (Bouquet, 1998)—, on favorise chez les écoliers le développement de la compétence communicative dans cette langue étrangère.

**Mots clé :** Compétence plurilingue et interculturelle, Enseignement Primaire, activités extrascolaires, Français Langue Étrangère, échanges communicatifs, sport éducatif

### **Abstract**

During the last decade The European society has demanded in a significant way, an increase in the number of plurilingual citizens; therefore, we are attending to a significant increase of a Primary education establishments whose target is implement a bilingual section in our own national context, in order to develop the educational values of a multilingual and intercultural education.

There are multiple researches, proposals and contributions from teaching / learning foreign languages experts to encourage this practice during the class schedule.

We consider appropriate to investigate others teaching situations, such as extracurricular activities.

The aim of this study is to know how the communicate exchanges in French as a Foreign Language during a sport extracurricular activity –according to an educational and humanist conception (Bouquet, 1998)- are positive in order to develop the communicative area in that foreign language.

**Keywords:** Multilingual and intercultural competence, Primary education, extracurricular activities, French Foreign Language, communicative exchanges, educational sport.

## SIGLAS Y ACRÓNIMOS

<b>AE</b>	Actividad(es) Extraescolar(es)
<b>EMILE</b>	Enseignement d'une Matière Intégré à une Langue Étrangère
<b>FIEP</b>	Federación Internacional de la Educación Física
<b>FLE</b>	Francés Lengua Extranjera
<b>INCE</b>	Instituto Nacional de Calidad Educativa
<b>LE</b>	Lengua Extranjera
<b>MCER</b>	Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas
<b>OCDE</b>	Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos
<b>TFG</b>	Trabajo Fin de Grado
<b>UNESCO</b>	United Nations Educational Scientific and Cultural Organization

## PRESENTACIÓN

Haber elaborado el presente Trabajo Fin de Grado supone lograr objetivo especialmente personal. Las circunstancias externas que me rodearon al iniciar mi formación en el Grado de Maestro en Educación Primaria en la Mención de Lengua Extranjera -Francés- no fueron sencillas por diferentes causas, pero, a día de hoy, resulta particularmente reconfortante llegar a este momento.

A lo largo de esta etapa, he conocido instituciones, organismos, escritores, autores, estrategias, técnicas didácticas, métodos de análisis, entre otros elementos, que me han supuesto una inmersión en el océano del aprendizaje. El período de formación ha sido breve e intenso. Tenía una base de conocimientos previos relativos a los contenidos comunes del presente grado pues, cursé la Mención en Educación Física dos años antes. Este hecho ofrecía una perspectiva de enseñanza/aprendizaje que ha sido timoneada en pos de una educación lo más completa posible, en especial, en relación con la enseñanza del Francés Lengua Extranjera.

Durante el período de formación en esta mención, los docentes de las materias cursadas se adaptaron a mis condiciones personales, lo cual agradeceré por siempre. He tenido la sensación de haber cursado solo (como alumno) todas las asignaturas, lo cual, en un inicio, me abrumaba, pero descubrí facetas personales que me permitían alcanzar los objetivos académicos pese a no contar con una gran formación previa en relación al idioma tratado. Todo lo cursado hasta el momento me motiva a continuar mi formación en Francés.

Quisiera expresar mi agradecimiento a todas aquellas personas que, de facto y con acciones, luchan por mantener esta especialidad formativa en la Facultad de Educación y Trabajo Social de la Universidad de Valladolid; aquellas personas que apuestan por los alumnos, por la formación real y didáctica, por el futuro. Ellas me han transmitido el espíritu que un docente ha de tener a lo largo de su vida profesional y, por supuesto, personal, pues son insolubles. Asimismo, agradezco en gran estima a la Comisión que ha tenido a bien evaluar este trabajo.

## ÍNDICE

INTRODUCCIÓN.....	1
<i>Justificación - motivación</i> .....	1
<i>Problemática abordada e interrogantes planteados</i> .....	2
<i>Objeto de estudio</i> .....	3
<i>Objetivos: general y específicos</i> .....	3
<i>Estructura y organización del Trabajo Fin de Grado</i> .....	4
<b>BLOQUE I</b>	
Aspectos teórico-conceptuales, institucionales y de indagación	
1. EL IMPACTO DE LAS ACTIVIDADES EXTRAESCOLARES EN EL ÁMBITO EDUCATIVO .....	5
1.1. Acercamiento al concepto y tipos de actividades extraescolares .....	5
1.2. Elementos que caracterizan las actividades extraescolares. Sus condicionantes y finalidades.....	8
2. EL ESTATUS DE LAS ACTIVIDADES EXTRAESCOLARES.....	9
2.1. Argumentos a favor y en contra de las actividades extraescolares .....	9
2.2. Datos significativos y determinantes para la participación en actividades extraescolares.....	11
<b>BLOQUE II</b>	
Aspectos metodológicos y empíricos	
3. PERSPECTIVAS DE LAS ACTIVIDADES EXTRAESCOLARES. EL FRANCÉS LENGUA EXTRANJERA EN LA ACTIVIDADES DEPORTIVAS .....	13
3.1. Para una prospección fundamentada de las actividades extraescolares deportivas. Objetivos e instrumentos de indagación.....	13
3.2. Datos y resultados del Agente de intervención .....	177
3.3. Datos y resultados del Agente de decisión .....	244
3.4. Datos y resultados del Sujeto beneficiario/destinatario.....	288
4. DE LA INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS A LAS APORTACIONES SIGNIFICATIVAS .....	344
CONCLUSIONES .....	39
REFERENCIAS.....	411
ÍNDICE DE GRÁFICOS, TABLAS Y FIGURAS.....	444
ANEXOS .....	455

## INTRODUCCIÓN

### *Justificación - motivación*

En las últimas décadas y para todos los niveles educativos, venimos asistiendo a un incremento de la promoción de actividades extraescolares, de diferentes tipos y relativas a diversos ámbitos curriculares. Existe una amplia variedad actualmente, como por ejemplo la enseñanza de robótica o teatro.

Siempre me ha despertado curiosidad el impacto de éstas (las actividades extraescolares) en la educación y el desarrollo del alumno y su importancia para su progreso tanto a nivel individual como grupal; sobre todo en el caso de que sean actividades colectivas. Este interés lo uno, lo sumo, al aprendizaje de una Lengua Extranjera -Francés- (FLE de aquí en adelante) en esta última franja de actividades mencionadas.

Me motiva conocer si la iniciación en un idioma extranjero en un ambiente más distendido que aquel de un horario lectivo, utilizando únicamente la comunicación oral y gestual y las rutinas, facilita el desarrollo de una educación plurilingüe, y contribuye a la adquisición de la competencia comunicativa en la lengua extranjera indicada.

En el momento de implementar la acción se han valorado y utilizado diversos conocimientos adquiridos en el tiempo de formación académica. Así, algunos de los contenidos tratados en la mención estudiada que han favorecido que oriente mi propuesta de trabajo han sido:

- Relaciones entre disciplinas lingüísticas y no lingüísticas.
- Estrategias y técnicas de enseñanza desde una perspectiva de aprendizaje autónomo y colaborativo.
- El enfoque comunicativo y de acción como opción metodológica para el aprendizaje de una LE, que se propone en el en el documento del Consejo de Europa (2002), en su versión en español *Marco común europeo de referencia para las lenguas* (MCER de aquí en adelante).

A su vez, cuento con la experiencia de las asignaturas trabajadas en la Mención en Lengua Extranjera -Francés-, y en especial del Practicum II. En la misma línea, poseo cinco años de experiencia como monitor de una actividad extraescolar colectiva (fútbol sala) con todas las edades que abarca el periodo de Educación Primaria.

En relación a la experiencia personal como alumno en educación obligatoria, los contenidos de un idioma extranjero fueron enfocados, en casi su totalidad, hacia el aprendizaje de la

gramática, dejando de lado totalmente el aspecto de la comunicación. Es por ello, que percibo la necesidad de enseñar/aprender comunicando.

El mayor interés que albergo es tener la opción de tratar el desarrollo de un idioma extranjero en un contexto de juego, deporte y ejercicio físico, por cuanto que estoy bien familiarizado con las características conductuales de los Sujetos destinatarios, sus intereses y sus motivaciones en dicho entorno.

En este sentido, este trabajo está motivado por el interés educativo y formativo, por la necesidad incidir en una educación plurilingüe (justificada por las disposiciones oficiales y tomando como referente el MCER) para dar respuesta a la, cada vez mayor, diversidad lingüística y cultural en Europa.

Valoro como fuente de recursos e información los momentos de comunicación en la Lengua Extranjera (LE de aquí en adelante), durante el período de prácticas en un centro escolar bilingüe, estableciendo de este modo conceptos empíricos para sustentar la metodología utilizada en el presente estudio.

De la misma manera, cuento con los conocimientos adquiridos gracias a la asignatura Metodología de la Lengua Extranjera -Francés-, los cuales me facilitan el acceso a diversas fuentes de conocimiento, métodos y herramientas de trabajo y reflexiones sobre las mismas.

### ***Problemática abordada e interrogantes planteados***

El problema principal radica en la percepción de la necesidad de disponer de un mayor número oportunidades de atender a la comunicación en LE, pues en horario lectivo, con mi experiencia de prácticas en un centro escolar bilingüe, bien es cierto que se aprenden los contenidos de algunas asignaturas en LE, pero se dan pocas situaciones de comunicación naturales /auténticas en dicha lengua. En este sentido, existen escritos que cuestionan si la enseñanza de contenidos en LE favorece realmente el aprendizaje de la misma, así como la adquisición de las competencias y el alcance de los objetivos en las determinadas asignaturas.

Desde este ángulo, se plantean unos interrogantes, surgidos tras la observación en el aula, así como por la propia experiencia escolar:

- ¿Una actividad extraescolar deportiva colectiva facilita el aprendizaje de una LE a través de la comunicación?
- ¿Existe la posibilidad de desarrollar la metodología “Approche Actionnelle” recomendada en el MERC, en una actividad extraescolar?

- ¿Qué grado de aceptación, por parte de los Sujetos, tiene el uso del FLE en situación extraescolar, sin ser ésta una materia impartida en su horario lectivo?
- ¿Son capaces los Sujetos de adquirir el dominio de la comunicación oral en FLE, en una situación de enseñanza distendida fuera del horario lectivo, así como los conocimientos del deporte tratado?

### ***Objeto de estudio***

Siguiendo el camino perfilado por las cuestiones recientemente planteadas, el objeto de estudio se focaliza sobre *el beneficio, los beneficios, que aportarían las situaciones de comunicación en FLE, para su aprendizaje en una actividad extraescolar colectiva, relativa al fútbol sala*. Más concretamente, los beneficios en términos de impacto de esa introducción del FLE en una dinámica deportiva, y las situaciones óptimas de enseñanza.

### ***Objetivos: general y específicos***

En consideración con las diversas características contextuales; es decir, con categorías interrelacionadas de espacio y tiempo disponible, con las personas implicadas y con la metodología propuesta, formulamos los objetivos siguientes:

#### ***Objetivo general***

Estudiar los beneficios del uso del FLE en actividades extraescolares colectivas que implican ejercicio físico y comunicación, en la perspectiva de una educación plurilingüe.

#### ***Objetivos específicos***

- Analizar las peculiaridades de la enseñanza del FLE en un contexto no reglado, donde los alumnos no tienen presión de obtener una calificación.
- Valorar el grado de aceptación, por parte de los alumnos, del uso de una LE no tratada en el horario lectivo.
- Conocer qué situaciones, con ejercicios, actividades, materiales y momentos de entrenamiento, favorecen el aprendizaje de una LE.
- Idear propuestas de mejora tras el estudio de las situaciones dadas.

### ***Estructura y organización del Trabajo Fin de Grado***

La estructura del TFG en base al objeto de estudio y los objetivos formulados, presenta su contenido y desarrollo en dos bloques: el Bloque I y el Bloque II.

En el Bloque I, titulado *Aspectos teórico-conceptuales, institucionales y de indagación*, se abordan las informaciones relacionadas de manera transversal con las actividades extraescolares, en base a diversos autores, perspectivas y fuentes para conocer el estatus de las mismas en el ámbito educativo.

En el Bloque II, bajo el título *Aspectos empíricos y conclusivos*, se aborda el estudio de las posibilidades futuras de la puesta en práctica, detallando los instrumentos utilizados para recoger los datos, así como su tratamiento y resultados. Asimismo, se expresan situaciones comunicativas dadas y ejemplos reales de acción que atestiguan los productos obtenidos.

Finalmente, el TFG se completa con:

- Las conclusiones, relativas al desarrollo del estudio y en función de los objetivos.
- Las referencias, donde se exponen aquellos documentos que han guiado la elaboración del documento.
- El índice de Gráficos, Tablas y Figuras, que concreta dónde se sitúan cada uno de los elementos mencionados.
- Los Anexos, los cuales aportan los cuestionarios utilizados para el desarrollo del trabajo.

## BLOQUE I

### Aspectos teórico-conceptuales, institucionales y de indagación

#### 1. EL IMPACTO DE LAS ACTIVIDADES EXTRAESCOLARES EN EL ÁMBITO EDUCATIVO

Una gran parte del alumnado escolar practica actividades extraescolares (AE de aquí en adelante) de un modo asiduo en sus diferentes fases de formación académica. En este apartado se concreta el concepto y los diversos modelos de AE existentes, así como los puntos en común que todas poseen, caracterizando qué es lo que las condiciona y qué objetivos básicos disponen.

##### 1.1. Acercamiento al concepto y tipos de actividades extraescolares

No resulta sencillo definir el concepto de AE debido a la variedad de criterios para caracterizarla como tal. A pesar de ello existe un contacto, cada vez más próximo, debido al auge y la influencia educativa que posee desde la última década.

Tras observar diversas descripciones y aproximaciones al concepto de AE de autores como Fraile y De Diego (2006), Guerrero Serón (2009) o González Motos (2016) y de organismos como la UNESCO, hemos tratado de especificar dicha noción. Concretamos su definición en el sentido de: toda aquella práctica de enseñanza y aprendizaje realizada fuera del horario lectivo, de carácter individual o grupal, que utiliza diferentes métodos y estrategias con un fin lúdico, recreativo y/o formativo.

Genéricamente, como tales, esas actividades son ofrecidas por los propios centros escolares y/o a través de asociaciones o clubes, incrementándose así su valoración y uso ante los destinatarios dentro de la comunidad educativa, incluidas las familias.

Tomando como punto de partida esta definición, nos acercamos a los tipos de AE, cuya clasificación, basándonos en González Motos (2016), entre otros autores, proponemos según los contenidos que se tratan dentro de las mismas, así como en relación con las intenciones educativas a las que sirven:

- Actividades artísticas: incluyen la música, la danza, el teatro y las artes plásticas, desarrollando los recursos expresivos y explicativos del mundo que rodea al alumno. Se basan principalmente en elementos como la imagen, el tiempo, el movimiento, el espacio y el cuerpo.

- Actividades asistenciales: referentes a aquellas que configuran la atención y cuidados, donde se refuerzan contenidos curriculares por personal de menor cualificación que los docentes; en esta línea, Guerrero Serón (2009) ha afirmado que obedecen a reforzar, ampliar y mejorar los aprendizajes del alumnado así como facilitar la conciliación familiar.
- Actividades deportivas: todas aquellas que incluyen la práctica de un deporte. Pueden ser colectivas o individuales, y desarrollarse en el propio centro escolar o en otros espacios adaptados, con el principal objetivo de incrementar el compromiso educativo. Dotan al deporte de una dimensión educativa que encierra el término: deporte educativo. Y como especifica la autora citada, permiten de forma imbricada la práctica del deporte y aprendizajes tales como matemáticas, lectura, etc.

Son estas AE deportivas las que, efectivamente, mantienen una relación directa –en primera instancia-, con la asignatura de Educación Física, pues se tratan contenidos comunes. Nos remitimos al respecto a la Federación Internacional de Educación Física (FIEP), para considerar lo que establece el capítulo X de la Carta Internacional de la Educación Física y del Deporte (UNESCO, 1978). Se aprobó la Carta de los Derechos de los Niños en el Deporte, donde se establecen diez derechos básicos, a modo de principios educativos:

- El derecho de practicar deportes.
- El derecho de divertirse y jugar.
- El derecho de usufructuar de un ambiente saludable.
- El derecho de ser tratados con dignidad.
- El derecho de ser rodeados y entrenados por personas competentes.
- El derecho de seguir entrenamientos apropiados a los ritmos individuales.
- El derecho de competir con jóvenes que posean las mismas posibilidades de suceso.
- El derecho de participar de competiciones apropiadas.
- El derecho de practicar deporte con absoluta seguridad.
- El derecho de no ser campeón.

Las AE deportivas deben dar respuesta, en todo momento, a estos derechos y adoptar esos principios como máximas de acción por parte de los agentes implicados. Para ello, debemos conocer con mayor profundidad qué son y qué las caracteriza.

Para Blázquez (1995):

El deporte educativo constituye una verdadera actividad cultural que permite una formación básica y, luego, una formación continua a través del movimiento. Este modo

de deporte postula la búsqueda de unas metas más educativas y pedagógicas aplicadas al deporte para dirigirse hacia una visión global del proceso de enseñanza e iniciación, donde la motricidad sea el común denominador y el niño protagonista del proceso educativo. Interesa menos el deporte y más el deportista. Así entendido, el deporte educativo debe permitir el desarrollo de las aptitudes motrices y psicomotrices en relación con los aspectos afectivos, cognitivos y sociales de su personalidad, respetando los estadios del desarrollo humano, (p.135).

En este sentido, además, debemos valorar la amplia gama de oportunidades de enseñanza de contenidos curriculares que nos ofrecen los deportes y juegos practicados.

Desde otro punto de vista, observamos la definición de la Carta Europea del Deporte, redactada por el Consejo de Europa (1992), que especifica el concepto, atribuido a: “todas formas de actividades que, a través de una participación, organizada o no, tienen como objetivos la mejora de la condición física o psíquica, el desarrollo de las relaciones sociales y la obtención de resultados en competición” (p.8).

Podemos matizar esta definición, pues la práctica deportiva extraescolar, siguiendo a Barbero González (1992) valora la competición como medio y no como fin; y en este sentido, Vázquez Gómez (2001) transmite la idea de que el objetivo no es educar para el deporte, sino educar a través del deporte. Fraile y De Diego (2006) recalcan la significación de crear situaciones lúdicas de juego, favorecer el disfrute corporal y una actividad física saludable, además del desarrollo de las habilidades y relaciones sociales. Es por lo que los agentes escolares del sistema educativo, en el marco de este tipo de AE, deben contribuir al desarrollo integral a nivel emocional, social y cognitivo, siendo este el último aspecto en el que focalizamos nuestro estudio.

Es decir que, nos confrontamos a la conveniencia y oportunidad de combinar -con carácter de contenido explícito- *una educación lingüística*, centrada en el desarrollo de la competencia clave en *Comunicación en Lengua Extranjera -Francés-*. Tratamos así de inscribirnos en la promoción, por parte de la OCDE y de la UNESCO, como se recoge en Gonzáles Motos (2016), de las potencialidades del ocio educativo “como un elemento de impacto en el desarrollo cognitivo y social de los niños y adolescentes” (p. 3); siendo conscientes en todo caso de sus rasgos formativos propios de *lo no formal*.

### **1.2. Elementos que caracterizan las actividades extraescolares. Sus condicionantes y finalidades**

Toda AE se caracteriza por un conjunto de elementos comunes. Sean cuales sean los que se consideren diferenciales, todas ellas poseen caracteres externos e internos transversales:

- Se desarrollan fuera del horario lectivo.
- Poseen una motivación intrínseca.
- Tienen un carácter voluntario.
- Se desarrollan en grupos reducidos o individualmente.
- Facilitan situaciones de relación social.
- Tienen un carácter lúdico, recreativo y formativo/cognitivo.

Al mismo tiempo, se estima que los principales condicionantes en la inscripción de los escolares en las AE son:

- La edad.
- El sexo.
- Los conocimientos previos acerca de la AE.
- Las características del entorno cercano.
- Los medios de comunicación.
- El nivel social y económico de las familias.

Frecuentemente, se abusa de técnicas y métodos directivos, pudiendo condicionar la autoestima, la inclusión, la salud, entre otros.

En relación a las finalidades, cualquiera que sea la AE, debe tender fundamentalmente a la formación integral de los escolares, al desarrollo de su personalidad y, a su vez, debe albergar unas finalidades educativas-culturales básicas y transversales. González Motos (2016) especifica, entre otras:

- Aportar tiempo educativo al alumnado fuera del horario lectivo.
- Facilitar la conciliación familiar a través de la dotación de servicios bajo la supervisión de un adulto.
- Compensar las desigualdades educativas (carencias de socialización, de integración, de ejercicios, de valores...).

## **2. EL ESTATUS DE LAS ACTIVIDADES EXTRAESCOLARES**

En función de los tipos de AE se pueden obtener diversos beneficios mas, también existe la posibilidad de obtener un impacto negativo sobre los escolares si el modelo de actuación no es el adecuado según el contexto; por ello se estima conveniente ciertos requisitos en la metodología y la formación de los responsables.

### **2.1. Argumentos a favor y en contra de las actividades extraescolares**

Desde la creación y puesta en práctica de las AE en la década de los 80, ha existido una disparidad de opiniones (como indicaremos más adelante) acerca de las mismas dentro de las comunidades educativas. En función del método empleado, la cantidad de práctica y el trasfondo propuesto podemos extraer argumentos a favor y en contra de su implantación.

Por un lado, exponemos los argumentos a favor, en términos de potencialidades:

- Facilitación de situaciones de relaciones sociales entre iguales.
- Posibilitación de la adquisición de valores como la cooperación, el respeto, la constancia, el compromiso y normas básicas de comportamiento social.
- Beneficio en la salud psico-emocional.
- Alternativa de uso del tiempo libre ante el ocio nocivo y sedentario.
- Poseen un impacto sobre el rendimiento escolar.
- Los escolares en situación de vulnerabilidad y/o con dificultades de aprendizaje experimentan mejoras en el rendimiento escolar.
- Desarrollo de la creatividad (actividades artísticas y en situaciones de libertad de decisión).
- Beneficio en la conciliación familiar.
- Posibilita un mayor conocimiento del entorno del escolar.

Y, por otro lado, los argumentos en contra, identificados en términos de desventajas o limitaciones desfavorables:

- Posible falta de formación del monitor o adulto responsable.
- Saturación de práctica de AE y, como consecuencia, posible aparición de ansiedad, estrés, angustia, entre otras.
- Fomento de competición.
- Posible descuido de los aprendizajes escolares.

Estos argumentos deben hacer reflexionar a las instituciones acerca del enfoque en el que se ofrecen en numerosas ocasiones dichas AE. La comunidad educativa debe exhortar a las instituciones a perfeccionar y optimizar la propuesta, orientada a incidir sobre un mayor rendimiento académico y desarrollo personal. Esta idea concuerda con la afirmación de Eccles *et al.*, (2003); y más concretamente con la de Mahoney, Larson, Eccles y Lord, (2005) en los siguientes términos:

It is the participation in extracurricular activities or extracurricular organized those that are generally self-determined outside of the school institution, which have certain structure, rules, objectives and coordination of an adult which promote a positive development, by the development of skills and by the decrease in the probability of getting involved in problematic behaviors, (p.16).

Se determina, en este caso, que una AE bien ejecutada permite desarrollar a los participantes múltiples aspectos que potencian el crecimiento personal.

## **2.2. Datos significativos y determinantes para la participación en actividades extraescolares**

Es pertinente, pues, acceder a los aspectos que encierra el alto porcentaje de alumnos que realizan AE en España. Según el Instituto Nacional de Calidad Educativa (INCE, 2015), el 70% de los alumnos situados en la franja de edad del período correspondiente a la Educación Primaria realiza algún tipo de AE.

Dentro de este porcentaje de participación, se puede observar cómo los escolares y sus familias se decantan por unas y otras en función de sus preferencias. De esta manera, siguiendo la clasificación anteriormente propuesta, y los datos ofrecidos por el Sistema Estatal de Indicadores de la Educación:

- Un 34% de los escolares realizan AE artísticas.
- Un 29% de los escolares realizan AE asistenciales.
- Un 73% de los escolares realizan AE deportivas.

Estos datos reflejan que una gran parte de los alumnos del 70% mencionado no realiza únicamente una AE, por ello, los responsables de los escolares en dichos periodos no lectivos deben valorar estos datos, pues favorecen un mayor conocimiento acerca de la enseñanza, el aprendizaje y comprensión de diversas conductas que puedan darse.

Todo ello nos conduce a conocer las implicaciones efectivas que su práctica moviliza, y cuáles son los posibles resultados positivos y negativos que emergen en función del enfoque por el que se opte. Desde un punto de vista personal, es oportuno destacar aquí aquellos requisitos, pues, desde una visión profesional como docente, resultan imprescindibles para que cada AE alcance los objetivos generales que se propone; así siguiendo la concepción de González Motos (2016) destacamos:

1. *Personal cualificado*. El responsable adulto de los escolares debe poseer conocimientos propios y de enseñanza que favorezcan actitudes inclusivas y de desarrollo humano, personal y académico.
2. *La recreación y el aspecto lúdico*. Ofertando actividades donde el uso del tiempo libre satisfaga la necesidad de desenvolvimiento placentero y espontáneo, ayudando a su vez a compensar resultados académicos bajos o, en su caso, reforzarlos.
3. *Ampliar opciones de participación de los escolares en riesgo de exclusión*. Incrementando la información de las ofertas y acercar la realidad (práctica) de las

mismas a los destinatarios, siendo los alumnos en riesgo de exclusión los que más provecho pueden sacar de las mismas a través de dotaciones económicas, becas y/o ayudas de la comunidad educativa u otros órganos institucionales.

4. *Incentivar el desarrollo de AE que acojan de manera tácita una enseñanza/refuerzo de contenidos educativos.* Existen AE donde los alumnos son confrontados de forma manifiesta al aprendizaje de contenidos educativos. En cambio, no se valora lo suficiente el potencial de aquellas actividades artísticas, deportivas, de ocio, recreativas y lúdicas que favorecen el aprendizaje de dichos contenidos.

## Bloque II

### Aspectos metodológicos y empíricos

#### 3. PERSPECTIVAS DE LAS ACTIVIDADES EXTRAESCOLARES. EL FRANCÉS LENGUA EXTRANJERA EN LA ACTIVIDADES DEPORTIVAS

En una AE se hallan diversos agentes y condicionantes que determinan las prácticas y acciones de la misma. Concretamente, en este estudio, dentro de una AE deportiva colectiva (fútbol sala), se ha introducido el FLE como instrumento de comunicación. Observamos los datos y resultados obtenidos tras el análisis de los Agentes de intervención, el Agente de decisión y los Sujetos beneficiarios, que poseen, a su vez, relación con la investigación realizada.

##### 3.1. Para una prospección fundamentada de las actividades extraescolares deportivas. Objetivos e instrumentos de indagación

El Ministerio de Educación, Cultura y Deporte publicó en 1999 el Informe final de Evaluación de la enseñanza y el aprendizaje de la lengua inglesa donde se afirmó que “la realización de actividades extraescolares para el aprendizaje del idioma contribuye ostensiblemente a la mejora del rendimiento escolar de los alumnos”, (p.43). La idea que transmite es que, gracias a las características estructurales de las AE y la práctica de la mismas, se influye positiva y directamente sobre el aprendizaje y productividad de los escolares en la asignatura de LE, en este caso, inglés. Este estudio, en parte, busca contribuir al aumento del conocimiento del FLE, aunque ésta no sea una materia cursada en el horario lectivo de los Sujetos beneficiarios, como se pudo comprobar. Se plantea la situación de, además del uso de los distintivos de una AE deportiva, emplear el FLE en los intercambios comunicativos con el fin de desarrollar la competencia plurilingüe e intercultural en los participantes.

La UNESCO (2004) ofrece diversas líneas de actuación para hacer efectiva una educación plurilingüe. Una de ellas tiene relación directa con los educandos, donde se recomienda que los programas de estudio y actuaciones educativas se basen y reflejen temas que les resulten familiares para los mismos (p.4). Nos cuestionamos en qué queremos que beneficie el plurilingüismo sobre los escolares o, en este caso, sobre los participantes de la AE deportiva de fútbol sala. Siguiendo al mismo organismo recién mencionando, UNESCO (2003), encontramos que la educación plurilingüe es la única forma de responder a las exigencias de la participación en el plano mundial y nacional, así como de atender a las necesidades específicas de comunidades distintas en cuanto a su cultura y lengua (p.18). Asimismo en la Declaración

Universal de la UNESCO sobre la Diversidad Cultural (2001) se destaca la importancia del conocimiento de los idiomas para la promoción de la diversidad cultural.

En el apartado relativo a los argumentos a favor de la práctica de AE se especifica que las mismas posibilitan la adquisición de valores como la cooperación, el respeto, la constancia, el compromiso y normas básicas de comportamiento social. Entendemos la presencia de FLE como un valor añadido en los intercambios comunicativos dentro de las AE; pues el tratamiento de una lengua diferente a la de origen, resulta un componente básico de la educación intercultural que garantiza el respeto de los derechos fundamentales, reforzando y facilitando el empoderamiento de los valores citados.

En el actual sistema educativo español, el número de horas y algunos modelos determinados de enseñanza/aprendizaje de una LE no propician los mejores escenarios educativos para lograr interiorizar aspectos elementales de dicha lengua; por ello, con el objetivo de aumentar las competencias de dichas LE, los centros escolares que implantan una sección bilingüe son más numerosos cada año en el territorio nacional. Observamos un inconveniente, y es que la gran mayoría de este tipo de centros utilizan el castellano y el inglés como lenguas de enseñanza y, a su vez, apenas cuentan con otra LE en su horario lectivo, lo cual conduce al conocimiento de una sola LE en todos los aspectos que conciernen a la misma.

Desde el análisis externo de la situación real de las posibilidades de enseñanza plurilingüe, estimamos que no existe una forma ni un único modelo de enseñanza de un contenido concreto de una LE. Sugerimos, mediante el análisis realizado, un modelo de actuación para que los Sujetos beneficiarios integren conocimientos básicos de FLE, siendo ésta una variable significativa en la conducción de una AE deportiva, permitiéndonos observar qué impacto produce, cómo responden los Sujetos ante ella y cuáles son las situaciones que facilitan su uso.

Abordamos, pues, este ámbito temático que constituyen las AE y que estimamos significativo, por cuanto que engloba diversos elementos fundamentados en la educación (académica y de valores humanos) y la ocupación sana del tiempo de ocio.

En este sentido, nuestro cuestionamiento se realiza en torno al caso concreto de un grupo de participantes (inmersos en la etapa de Educación Primaria) en una AE deportiva y a su vez colectiva (fútbol sala); en la que se combina la atención al FLE con las dinámicas, actividades, ejercicios y juegos desarrollados.

**Objetivos**

Nos planteamos el objetivo general de conocer el impacto que tiene sobre los Sujetos que intervienen, las familias y los propios monitores, la práctica del FLE en el seno de una AE deportiva.

Para este objetivo, son objetivos subsecuentes:

Indagar sobre aquellos aspectos clave que influyen en el desarrollo de las AE.

Conocer en mayor profundidad su estructura, en la perspectiva última de facilitar la mejora de la calidad de su implementación.

**Instrumentos de indagación**

Para responder de la manera más verídica posible a las diversas preguntas que surgen durante la dinámica anual, se han elaborado instrumentos que nos permitiesen recoger información: dos cuestionarios y un cuaderno de campo.

*Los cuestionarios*

Uno de ellos fue elaborado específicamente para ser respondido, de forma anónima, por los Sujetos beneficiarios de la AE; el otro, fue destinado a las familias de dichos participantes, igualmente contestado de manera anónima. Se plantean ítems que poseen relación directa con la realidad percibida, así como con las posibles evoluciones advertidas en los participantes, tanto desde el punto de vista personal (autoevaluación) como desde el punto de vista externo (cada familia correspondiente). Se pueden observar dichos documentos en el ANEXO I.

Ambos cuestionarios fueron elaborados en la primera semana del mes de abril de 2018 y respondidos en la segunda.

Por una parte, en relación al dirigido a los Sujetos beneficiarios, valoramos que estos se encuentran en la etapa de operaciones concretas, tomando como punto de partida las fases del desarrollo cognitivo según Piaget (1982). En esta etapa se comienza a utilizar la lógica para llegar a una conclusión válida partiendo siempre desde una situación concreta, nunca abstracta. En dicho cuestionario, se presentaron un total de 10 ítems que pudieran ser cumplimentados de manera rápida y concisa. Tienen relación directa con:

- 
- la percepción que el sujeto posee sobre el monitor y la AE que está realizando, y
  - las propias evoluciones durante el curso.
-

Se plantean cuestiones relativas al tiempo de duración de cada sesión, a los espacios y los materiales utilizados. Todo ello nos permite conocer si nos encontramos en un entorno humano óptimo para poder implementar las estrategias educativas planteadas en un inicio.

Por otra parte, el cuestionario dirigido a las familias consta de 9 ítems que aluden a:

- 
- las orientaciones, intencionalidades y finalidades que creen que posee una AE;
  - la percepción que tienen sobre la evolución y disfrute de sus hijos dentro de la dinámica;
  - la valoración del Agente de decisión (monitor); y
  - el horario utilizado para el desarrollo de la AE.
- 

Anticipamos que, tras analizar los resultados del primer cuestionario aludido, observamos que los Sujetos participantes en la AE tienen una *percepción muy positiva* de lo que realizan en cada sesión; nos encontramos, por lo tanto, en una situación de enseñanza/aprendizaje adecuada e incluso idónea y lo suficientemente flexible para implementar estrategias con las que los integrantes del equipo adquieran competencias clave incluidas en el currículo educativo.

Reservamos, en los próximos apartados del presente documento, el análisis de manera más detallada cada uno de los resultados. Ante los datos obtenidos, se prosiguió, durante 8 semanas más, con el uso del FLE de manera alternativa con la lengua de escolarización (el castellano); incluyendo, desde ese momento, su práctica en los partidos oficiales de competición. Esto significa que los participantes no tuvieron una actitud de rechazo ante el FLE empleado en ocasiones, lo que nos permite plantear sin reticencias la posibilidad de uso de una LE en una AE deportiva.

### 3.2. Datos y resultados del Agente de intervención

Desde el concepto de Agente de intervención, que hace referencia a aquella persona que ejerce como tutora legal de los participantes de la AE, en este estudio, fueron los padres quienes tomaron la determinación de inscribir a sus hijos en esta AE deportiva. Y, desde la premisa de que, en cualquier etapa del desarrollo cognitivo y académico, es esencial realizar ejercicio físico por diversos axiomas; puede afirmarse ampliamente que si este hecho se produce a través de una AE, es posible obtener mayores beneficios. Los autores Ruiz Juan, García Montes y Hernández (2001) indican que se puede advertir cómo una actitud positiva de los padres, madres o tutores legales hacia la AE físico-deportiva de sus hijos influye en el interés de estos por dichas prácticas.

Como nuestro estudio se realiza con Sujetos de entre 8 y 10 años, podemos pensar que los agentes de intervención de dichos participantes tienen -a priori-, un *obvio o natural* interés en que estos realicen AE físico-deportivas desde temprana edad. Por esta razón, nos planteamos como objetivo encontrar respuestas a por qué, desde la perspectiva del adulto gestor, se inscribe a los hijos en esta AE en concreto. Hemos buscado potencialmente, por medio del cuestionario mencionado con anterioridad, respuestas subjetivas.

La participación en los cuestionarios fue de un total de 10 agentes de intervención, de 13 posibles. Se ha de valorar que dicho cuestionario fue completado en la segunda semana de abril, tras 8 meses del inicio de las sesiones de entrenamiento.

Los resultados del análisis respecto a:

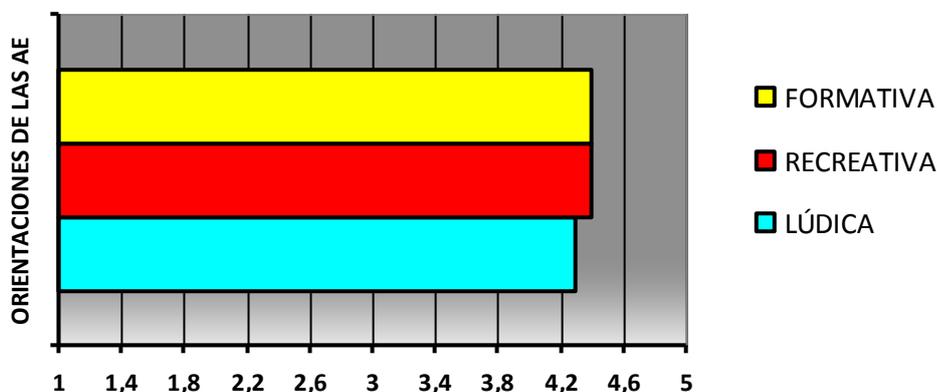
---

- las orientaciones,

---

en el Gráfico 1, exponemos los valores relativo a los tipos de éstas, que denominamos formativa, recreativa, lúdicas.

Gráfico 1. Media de los tipos de orientaciones que los Agentes de intervención otorgan a las AE.



Considerando que el valor 1 hace referencia a “totalmente en desacuerdo” y el valor 5 a “totalmente de acuerdo”, concluimos, a través de los datos, que los padres de los Sujetos participantes estiman en alto grado las orientaciones lúdicas, recreativas y formativas en una AE.

Ante todo, valoran de manera relevante que sea una dinámica donde la metodología lúdica esté presente, así como tener la posibilidad de proporcionar momentos de recreación y libertad de acción.

Además, observamos la significación que posee para ellos que las AE deportivas sean formativas. Se detecta, por consiguiente, una actitud muy positiva hacia la inclusión de posibles contenidos curriculares, pero tratados de un modo transversal y espontáneo. En esta línea, hay que precisar que, antes de la poner en práctica la comunicación en FLE con los Sujetos participantes, se transmitió la idea del estudio propuesto a más de la mitad de las familias. Se obtuvo de todas ellas una respuesta positiva y alentadora para implementarlo.

Se ha de añadir que algunos de estos Agentes propusieron como orientaciones de las AE:

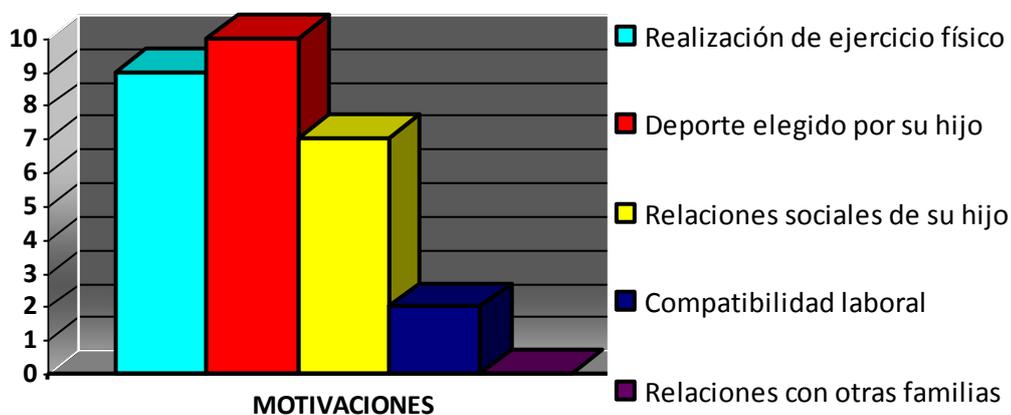
- “Crear motivación e incidir en talleres de inteligencia emocional”.
- “Posibilitar situaciones de compartir actividades no escolares con su entorno”.
- “Un sentido más deportivo de la AE”.

En la segunda pregunta del cuestionario en la que se hace referencia a:

- 
- intencionalidades (motivaciones) que les llevan a inscribir a los Sujetos participantes en una AE,
- 

los resultados quedan expuestos en el Gráfico 2 que sigue.

*Gráfico 2. Cuantía de las motivaciones de los Agentes de intervención para la inscripción de sus hijos en una AE.*



Destacan las barras gráficas relativas a la realización de ejercicio físico y el deporte elegido por el propio hijo. Esto nos hace reforzar la idea de los autores Ruiz Juan, García Montes y Hernández (2001), anteriormente expuesta, donde se demuestra la conexión entre el interés despertado en los hijos por el ejercicio físico y la una actitud positiva de sus padres hacia el mismo. De este modo, encontramos una situación en la cual todos los Sujetos realizan esta AE conforme a sus gustos, dentro de un ambiente confortable y distendido, sin exigencias en cuanto a los resultados. Hallamos un contexto educativo en el que los participantes tienen una conducta y una visión muy provechosas hacia lo que están realizando; descubrimos un ambiente asaz favorable para tratar o reforzar contenidos curriculares, siendo este caso, la competencia comunicativa en FLE.

Igualmente, algunas personas encuestadas exponen otras intencionalidades por las cuales inscribieron a su hijo en esta AE en concreto:

- “Poder compartir un deporte con sus amigos”.
- “La visión educativa y el fomento de la realización de deportes de equipo”.
- “Aumentar inquietudes culturales”.

Estas ideas allanan el camino de la propuesta de actuación. Encontramos un escenario en el que, mediante la comunicación en FLE, se potencia la inquietud cultural, además de poder experimentar nuevas situaciones comunicativas con amigos e iguales, lo cual puede proporcionar una mayor confianza para el desarrollo de las sesiones en FLE.

En la tercera cuestión del sondeo se alude a cuáles son, para los agentes de intervención:

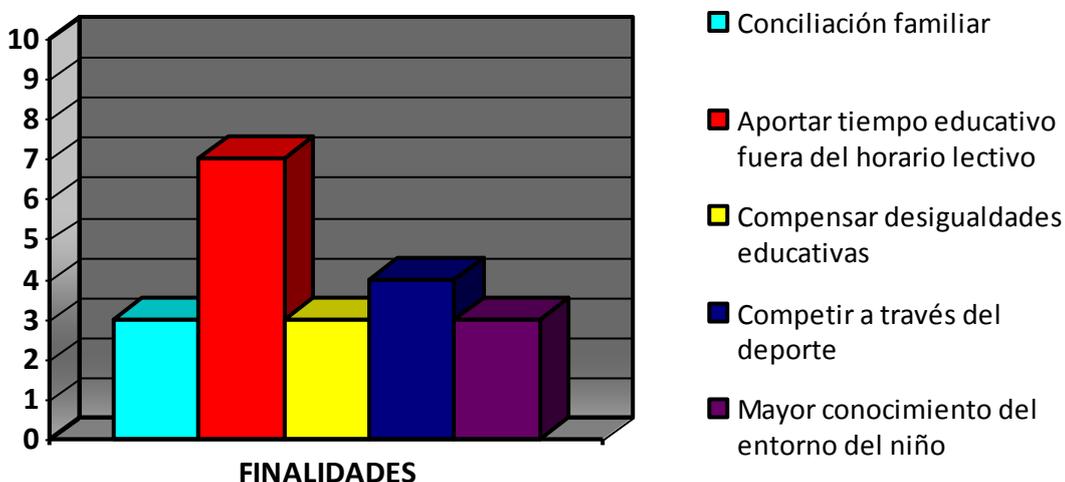
---

- las finalidades de una AE.

---

En el mismo orden de cosas, mostramos los resultados en el siguiente Gráfico 3.

*Gráfico 3. Cuantía de las finalidades que los agentes de intervención estiman que detenta una AE.*



Estos resultados nos demuestran una gran diversidad de opiniones respecto a la cuestión presentada. Destaca la barra gráfica relativa a la aportación del tiempo educativo fuera del horario lectivo, donde más de dos tercios de los encuestados la consideran básica. Siguiendo con la idea de trabajo y estudio propuesto, observamos que las familias de los participantes buscan un ambiente, una dimensión o un clima diferente al del horario lectivo para poder aumentar el tiempo educativo de sus hijos.

Además de haber señalado algunas de las opciones propuestas, algunos agentes de intervención han añadido otras finalidades que consideran que incluyen las AE:

- “Desempeñar una actividad que no forma parte de lo meramente “docente”, aportando valores, confianza e incidiendo en el deporte”.
- “Disfrutar de realizar algo que le gusta al niño y, a su vez, hacerlo con sus compañeros”.
- “Competir a través del deporte en un sentido positivo, motivador y de crecimiento”.

Este último aspecto hace referencia al concepto de deporte educativo, tratado en la página 6 del presente documento. En el apartado 1.1 se ha señalado, siguiendo a Blázquez (1995), que el deporte educativo ha de tener relación directa con los aspectos *afectivos*, *cognitivos* y *sociales* de los participantes en una AE físico-deportiva. Se presentó a los padres una serie de ítems relacionados con estos enfoques y, al mismo tiempo, asociados con la motricidad y hábitos diarios. El objetivo era conocer su opinión acerca de si la AE practicada estaba contribuyendo a mejorar y/o aumentar los aspectos citados (de orden *motriz*, *afectivo*, *social* y *cognitivo*) que –en número de 11-, anticipamos en el cuestionario.

En la Tabla 1 siguiente, describimos los resultados:

	Sí	No lo sé	No
<b>1. Habilidades motrices</b>	<b>10</b>	-	-
<b>2. Conocimientos concretos</b>	<b>5</b>	<b>5</b>	-
<b>3. Conductas</b>	<b>8</b>	<b>1</b>	<b>1</b>
<b>4. Habilidades sociales</b>	<b>9</b>	<b>1</b>	-
<b>5. Respeto del turno de palabra</b>	<b>6</b>	<b>4</b>	-
<b>6. Compromiso con el entrenamiento y el equipo</b>	<b>10</b>	-	-
<b>7. Seguridad en sí mismo</b>	<b>9</b>	-	<b>1</b>

<b>8. Autoestima</b>	<b>7</b>	<b>2</b>	<b>1</b>
<b>9. Menor uso de aparatos electrónicos</b>	<b>6</b>	<b>2</b>	<b>2</b>
<b>10. Mejora de la orientación/lateralización espacial</b>	<b>6</b>	<b>3</b>	<b>1</b>
<b>11. Un crecimiento equilibrado física y mentalmente</b>	<b>7</b>	<b>2</b>	<b>1</b>

Tabla 1. Datos relativos a la contribución de la AE practicada sobre los Sujetos beneficiarios/participantes.

En relación a los *aspectos motrices* (el 1 y el 11), observamos que la totalidad de los Agentes de intervención han reparado en una contribución clara a su desarrollo, así como a la aportación vinculada con el crecimiento equilibrado físicamente.

Con respecto a los ítems relativos al *dominio afectivo* (6, 7 y 8) también se observa cómo los padres han advertido una mejoría notoria. Este es un elemento clave que justifica nuestra propuesta de actuación pues, en un clima de seguridad y compromiso, la interiorización de aprendizajes resulta más sencilla.

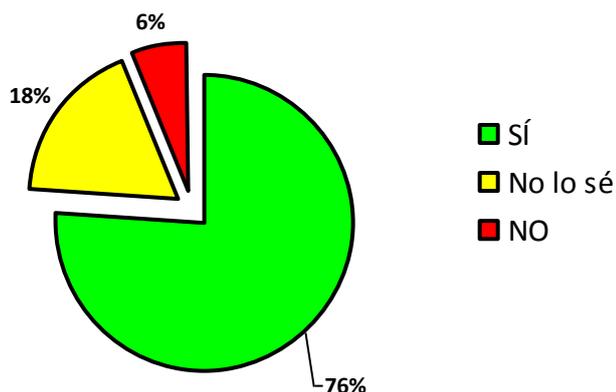
En consideración a los *aspectos sociales* (3, 4 y 5), queríamos conocer si en el día a día, en distintas situaciones de relación entre iguales o con personas de otras edades, los Sujetos habían mejorado sus posibilidades. Concluimos que sí, especialmente en la asimilación de habilidades sociales.

Si nos centramos en los ítems vinculados con los *aspectos cognitivos* (2, 10 y 11), a grandes rasgos, se especifica que sí ha habido una mejoría pero no de un modo claro. Observamos un alto índice de duda en relación a estas propuestas, pues, quizás resulte más complicado reparar en los cambios relativos a estos aspectos.

Por último, quisimos percatarnos de si la AE había contribuido a mejorar los hábitos diarios en relación al uso de aparatos electrónicos (9). Encontramos un resultado positivo ya que, más de la mitad de los Sujetos perfeccionó este tipo práctica.

En líneas generales, percibimos que la perspectiva de los Agentes de intervención hacia las bases y aportaciones que la AE ofrece a sus hijos es muy positiva. En cada ítem propuesto se han obtenido bastantes respuestas afirmativas, lo cual refuerza los planteamientos proyectados en el primer epígrafe de este documento. Examinando la información compilada en la Tabla 1, se ha podido elaborar el siguiente Gráfico 4:

Gráfico 4. Proporción de contribución de la AE practicada en relación a los ítems planteados.



Observamos que más de tres cuartos de las respuestas a las aportaciones de la AE han sido positivas. Concluimos que la contribución en todos los aspectos planteados en el deporte educativo es de un alto porcentaje, si bien, algunos de ellos no han sido mejorados, aunque formen parte de una baja proporción. Igualmente, cerca de un quinto de los ítems no ha podido ser clarificado; en este sentido, habría de focalizarse más en aquellos elementos que pudieran incidir sobre su desarrollo en mayor medida.

Tras diversas conversaciones con diferentes agentes de intervención, comentarios registrados y experiencias en temporadas anteriores, se ha podido apreciar la importancia y el estatus que los padres otorgan a la persona que dirige la AE, siendo en este caso, el Agente de decisión (monitor).

El monitor es la persona que ejerce como nexo en la vía de información en relación a las evoluciones y posibles conductas influyentes que han de ser valoradas dentro de la AE o fuera de la misma. A los padres se les pregunta acerca de la valoración del monitor responsable de la AE deportiva de este curso, siendo las respuestas, dentro de la escala desde “muy positiva” hasta “muy negativa”: 8 de ellas “muy positiva” y las dos restantes “positiva”. A su vez, exponemos aquellas especificaciones que algunos padres han querido exponer en relación al mismo:

- “Empatiza mucho con los niños y les transmite todo lo que sabe sin ser agresivo con ellos. Con su actitud se hace respetar”.
- “Explica muy bien y es atento con los niños. Mi hijo está encantado con él, les motiva mucho”.
- “Me gusta el equilibrio que hace entre deporte, competición, pasarlo bien, momento educativo... Tiene un talante especialmente positivo para los niños. Buen espejo”.

Advertimos, ante estos resultados, una serenidad y seguridad por parte de los padres que facilita el trabajo en la AE. En continuación con esta idea, también se les cuestionó acerca del grado de aprobación de los métodos, normas y rutinas del monitor, siendo la resolución: 6 respuestas indicando el grado máximo “mucho” y las 4 restantes señalando “bastante”. La idea general certifica que el enfoque, temporalización e implementación de las diversas tareas propuestas son valoradas en gran estima por los agentes de intervención, ello, facilita la continuación de la práctica de AE deportivas en los consiguientes cursos escolares, así como la introducción de variables y novedades educativas establecidas durante un período concreto de la temporada.

Otro componente muy importante facilitador de la práctica de AE es el horario en que se estipula. Observamos que 8 de los 10 encuestados valoran en gran consideración la hora de práctica de la AE (de 17h a 18h lunes y miércoles; y un partido de competición las mañanas de los sábados).

Tras el análisis de todas las respuestas, hemos podido comprobar cuáles son, para los agentes de intervención, los elementos básicos que definen una AE y, más concretamente, aquellos que aluden a la AE deportiva de carácter colectivo que realizan sus hijos. Encontramos actitudes muy positivas que pueden facilitar la implementación de un uso asiduo de la comunicación en FLE dentro de la AE.

### 3.3. Datos y resultados del Agente de decisión

El Agente de decisión es la persona adulta responsable de los participantes que realizan la AE deportiva durante su período de práctica. En el momento de analizar su perfil, establecemos una triple diferenciación:

- 1) Grado de conocimiento y experiencia en la planificación y desarrollo de la AE.
- 2) Tipo de relación con la entidad organizadora.
- 3) Su vinculación con el currículum escolar.

En base al primer punto, el Agente de decisión posee el título de Monitor de Fútbol Sala, que le permite entrenar en AE extraescolares relativas a este deporte; y a su vez, es docente de la asignatura “Preparación Física Escolar” del curso correspondiente para obtener dicha titulación. Con respecto a la experiencia, este curso, es el quinto como responsable de un equipo con participantes en edad escolar de la etapa de Educación Primaria. A su vez, también ha trabajado como segundo entrenador de un equipo de fútbol a nivel local con jugadores de la etapa juvenil (16 a 18 años).

El monitor se caracteriza como persona contratado de tipo “fijo-discontinuo”, lo cual le permite tener estabilidad para la preparación de la temporada.

En relación a la última cuestión, el monitor posee estudios universitarios. Actualmente cursa el Grado de Maestro de Educación Primaria –Mención en Lengua Extranjera: Francés-, mientras que anteriormente, consiguió el título del mismo grado pero especializándose en la Mención de Educación Física. Posee conocimientos específicos del currículum escolar por medio del estudio de ambas especialidades y, sobretodo, gracias a las etapas vividas en los períodos de práctica en las aulas de centros educativos. En el mismo sentido, se encuentra estudiando FLE en la Escuela Oficial de Idiomas con el objetivo de aumentar los conocimientos sobre el mismo y así aplicarlos en relación a los métodos de enseñanza.

Este agente asume el papel de regulador de la motivación extrínseca, que se entiende como aquella provocada desde fuera del participante, es decir, por el monitor o el ambiente en que se desarrolla dicha AE. Este tipo de motivación tiene relación con corrientes de enseñanza conductistas, pero es algo que no buscamos en esta intervención, por ello han de plantearse y especificarse situaciones de dinámica y de juego de manera muy definidas que propicien un clima afectivo hacia lo que se está trabajando. El agente debe poner énfasis en generar un ambiente de flexibilidad de decisión, pues éste es el aspecto que más nos interesa para beneficiar una dinámica de AE positiva y favorecedora del tratamiento de la competencia de

comunicación en FLE, objetivo de este estudio. Se ha de buscar situaciones comunicativas con los Sujetos e igualmente que éstas surjan de manera espontánea, y a su vez, utilizar el FLE con las rutinas interiorizadas, siempre apoyado a través de los gestos y/o imágenes (dibujos en una pizarra de fútbol sala).

Aguado (2004) expresa que uno de los rasgos básicos de la comunicación es la interacción. Este autor ha afirmado que la relación en el ámbito funcional da lugar a la misma. Siguiendo esta línea de pensamiento, el Agente de decisión de la AE, tiene la posibilidad de crear situaciones donde él mismo interactúe con los participantes o lo hagan entre los propios Sujetos.

Nos cuestionamos de qué manera puede interactuar y comunicar el monitor. Hasta el momento no se han encontrado indicios de que en las AE deportivas se haya utilizado una LE para transmitir ideas, conceptos, informar o relacionarse; todo ello, sin valorar de un modo conveniente que en este tipo de AE surgen de forma espontánea *prácticas sociales de referencia*. Chevallard (1994) había afirmado en su momento que “toute activité humaine est pratique sociale” (p.171). Por su parte, Arrieta y Canul (2003) las definen como un “conjunto de acciones voluntarias que intencionadamente desarrolla el individuo para construir conocimiento” (p.418). Se observa, de este modo, el potencial educativo que poseen las dinámicas deportivas colectivas para facilitar el desarrollo de la competencia comunicativa en una LE, pues dispone situaciones donde la actividad humana voluntaria facilita la creación y organización de conocimientos.

En el ámbito del currículo educativo, analizando las situaciones de enseñanza/aprendizaje y de l'Enseignement d'une Matière Intégrée à une Langue Étrangère (EMILE de aquí en adelante), se da uso de la LE como herramienta de trabajo y como objetivo de adquisición en sí misma, potenciando la integración y cohesión entre los ciudadanos europeos. En este paradigma de enseñanza se deben considerar las 8 zonas de desarrollo de las competencias de los docentes EMILE propuestas en el documento ya citado del Consejo de Europa (2002), el MCER.. Una de estas zonas hace referencia a la importancia de las formas planificadas y espontáneas de interacción, con el fin de estimular las competencias cognitivas y lingüísticas, siguiendo la idea expuesta por Hansen-Pauly (2006). El monitor de una AE deportiva tiene la oportunidad de beneficiarse de estas situaciones para conocer diferentes movimientos, dar lugar a consignas verbales acompañadas de demostraciones corporales que sirvan como guía, comunicar conceptos de juego o nombres específicos de los materiales utilizados en una LE, en este caso en FLE, etc. (Coste, 2003).

Para poder comunicar en FLE en una sesión de entrenamiento o en un partido de competición, hemos de valorar el nivel de conocimiento por parte de los Sujetos en dicha lengua así como la etapa de desarrollo cognitivo en la que se encuentran; del mismo modo, el Agente de decisión debe poseer un mínimo de nivel comunicativo en FLE.

El monitor ha de cuestionarse el modo de implementar la propuesta de comunicación en FLE dentro de la AE correspondiente; así, la intervención en las sesiones debe estar fundamentada sobre unas pautas. A este respecto, entroncamos con la definición de pautas de intervención, siguiendo a Wamba Aguado et al. (1999): “cualquier acción generada en la dinámica de interacción del aula que constituya una unidad de información detectable por el observador y que tenga sentido en sí misma”, (p.65). Estas acciones son efectuadas por la persona que asume el rol de Agente de decisión durante las sesiones, que en este caso, tienen una duración aproximada de 75 minutos.

Dentro de la metodología EMILE, y en la perspectiva de Chevallard (1997), es ineludible contemplar esos cuatro elementos esenciales, categorías educativas, que definen y caracterizan cualquier tipo de situación de enseñanza/aprendizaje; a saber: el Sujeto, referido a las personas que aprenden; el Agente, relativo a la persona que enseña y a los recursos utilizados para ello; el Objeto, concerniente al contenido a interiorizar; y el Medio, referente al entorno donde todos los elementos citados instauran relaciones entre sí. Tales relaciones e interrelaciones son representadas por el autor, en el denominado *triángulo didáctico*, que aportamos en la Figura 1 siguiente.

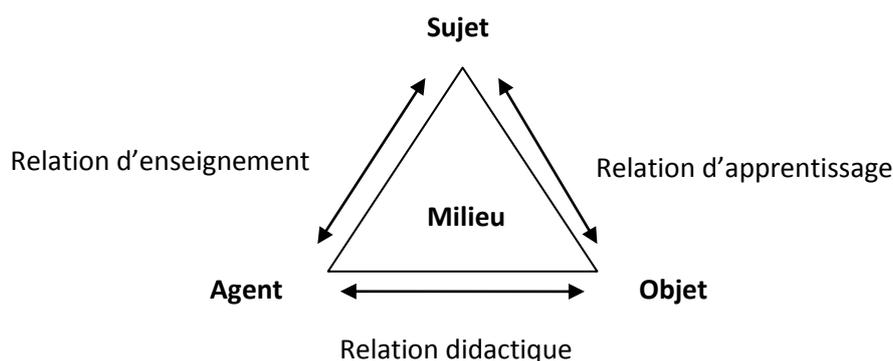


Figura 1. Triángulo didáctico de Chevallard (1997).

Como hemos expuesto anteriormente, el monitor asume el papel de Agente de decisión en esta dinámica, donde debe guiar las intervenciones mediante interrogantes, utilizando de manera habitual el método de enseñanza de resolución de problemas. Panizza (2003)

ejemplifica el rol del docente, en este caso el de monitor, en base a este funcionamiento indicando:

El maestro se pregunta ¿qué se puede decir? Lo que se puede es alentar la resolución, decir que hay diferentes maneras de resolverlo, anunciar que luego se discutirán, recordar restricciones de la consigna (por ejemplo, si están trabajando sobre las propiedades de un cuerpo, decir “recuerden que no vale armarlo”), etc. Las intervenciones estarán pensadas como para instalar y mantener a los alumnos en la tarea, (p.65).

Esta idea nos conduce a valorar cómo el monitor debe construir momentos y situaciones, permitir acciones y conductas de una manera pautada y flexible para que los participantes estén motivados a resolver la tarea propuesta. Encontramos una doble visión en este estudio:

- 1) La comprensión y resolución de las consignas emitidas en FLE.
- 2) La propia realización de la práctica.

Por lo tanto, se considera en gran estima la perspectiva que el Agente de decisión posea sobre la AE que esté guiando. Cada monitor dirige la AE según sus criterios individuales, en base a aquello que considera preferible en función de los objetivos que se ha planteado. En este caso, además del desarrollo de todos los aspectos mencionado anteriormente, se procura e indaga aumentar la competencia comunicativa en FLE.

### 3.4. Datos y resultados del Sujeto beneficiario/destinatario

El concepto de Sujeto beneficiario / destinatario hace referencia a aquella persona que se beneficia de todos los aspectos que conciernen a la AE que está realizando. El estudio se puso en funcionamiento con 13 escolares participantes de la AE de un centro educativo concertado de Valladolid. Todos ellos, en el espacio de este estudio, se situaban una edad comprendida entre los 8 y 10 años; por ello hemos de valorar que se encuentran en el período de operaciones concretas, como se ha expresado anteriormente.

Para conocer en mayor dimensión sus conductas, motivaciones y puntos fuertes y débiles relacionados con el currículum oficial, se preguntó a cada uno de ellos de manera individual y espontánea por las evaluaciones y calificaciones alcanzadas en el primer trimestre, así como los gustos y preferencias en relación a su aprendizaje; obteniendo respuestas positivas para implementar la actuación ideada.

Dos de los participantes ya habían tenido contacto con el FLE; por contra, el resto de los componentes en ningún momento habían tratado el nuevo idioma que iba a ser utilizado en la AE.

Uno de los Sujetos con conocimientos previos en FLE acudía a una academia específica para aumentar las nociones de dicho idioma. El otro individuo había acudido, hasta este curso escolar, a AE asistenciales donde trabajaba el FLE de forma específica. Ambos partícipes demostraron tener un nivel básico para comprender un intercambio comunicativo en FLE según el contexto propuesto en las sesiones de entrenamiento. Durante el período de estudio se pudo comprobar su creciente interés, pues asumieron un rol mucho más activo en el que, en ocasiones, facilitaban la información traducida al resto de compañeros. Del mismo modo, desde el inicio de la intervención en FLE, respondían a saludos, peticiones o preguntas que demandaban una contestación breve y sencilla; actuando como dechado para el colectivo restante.

En cambio, los otros 11 participantes no tenían ningún tipo de conocimiento de FLE pero sí lo disponían de Inglés Lengua Extranjera, pues el estudio sobre ésta comenzó en la última etapa de Educación Infantil. Igualmente, en correspondencia con todas las informaciones y declaraciones recogidas, los dos Sujetos anteriormente descritos también poseían un nivel muy similar a sus iguales en dicho idioma.

El grupo, tanto antes como en el momento del inicio de intervención, se caracterizaba por actuar como un colectivo, donde todos se esforzaban por mejorar todas sus habilidades. Se nos muestra como algo muy valorado entre ellos, pese a la gran diferencia de capacidades

motrices existente entre algunos miembros, lo cual, en estas franjas de edad, puede generar ciertos conflictos. Se pudo observar que todos los componentes estimaban en gran medida la voluntad dispuesta para lograr el objetivo común por encima del alcance del mismo. Encontramos un grupo humano donde los resultados no eran lo primario, sino el disfrute del juego y la AE practicada en sí misma; por ello, el contexto social fue favorable en el momento de introducir el FLE en los intercambios comunicativos.

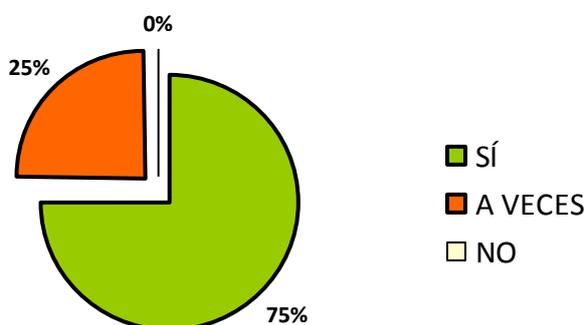
Nos interrogamos qué es lo perciben los participantes en los entrenamientos y los partidos, es decir, queremos conocer si se desenvuelven en un ambiente óptimo para favorecer su desarrollo motriz, emocional, social y cognitivo, siguiendo la idea propuesta por Fraile y de Diego (2006) expuesta en la página 7 del presente documento.

Para aproximarnos del modo más objetivo posible a la realidad, se ha elaborado un cuestionario específico para los Sujetos, como se ha comentado más arriba, relativo a la AE que están realizando, siendo el fútbol sala el deporte practicado.

Al igual que los cuestionarios dirigidos hacia los agentes de intervención, estos fueron contestados en la segunda semana de abril, a saber, siete semanas más tarde de haber iniciado la comunicación en FLE; lo cual podría tener algún tipo de influencia en sus respuestas. A continuación presentamos un pequeño análisis de cada una de ellas.

Lo primero que debemos conocer, como agentes de decisión, es si a los participantes les gusta y se divierten con aquello que están realizando. Siguiendo el orden secuencial de las preguntas obtenemos los resultados ilustrados en el Gráfico 5.

*Gráfico 5. Proporción de manifestación del gusto por lo realizado y vivido en los entrenamientos.*



Podemos observar que, a gran parte de los participantes les gusta aquello que se propone realizar, así como los ejercicios y juegos planteados por ellos mismos. También hemos de valorar a las 3 personas que, en ocasiones, no se divierten con lo efectuado en las sesiones. Por un lado, especificaron en su amplia mayoría que, en el entrenamiento, la parte que más les gusta es el momento del partido, donde se ejecuta una situación real de juego de

competición en la que el colectivo ha de funcionar como equipo, estando activos durante toda la duración del encuentro. Por otro lado, también una amplia mayoría, concretaron que correr mientras conducen el balón es aquello que menos les gusta. En contraposición con lo anterior, vemos que éste es un ejercicio individual sin un objetivo tangible para los Sujetos, es decir, abstracto. En él no existe un contacto oral o corporal con los compañeros ni motivación intrínseca, elementos clave en el estímulo y la creación de una percepción positiva de lo realizado.

En la tercera cuestión, los Sujetos concretan los motivos por los que se inscribieron en esta AE. Diez de ellos ofrecen respuestas del tipo:

“porque me gusta mucho”,

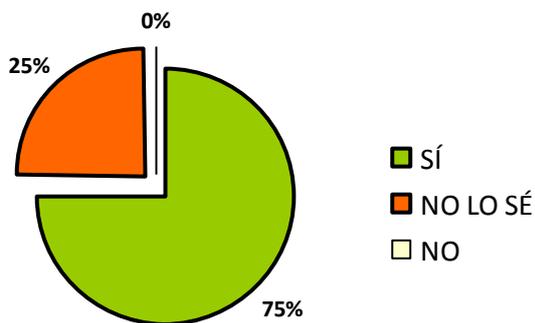
“porque es muy divertido” o

“porque quiero aprender fútbol sala”.

Todo ello refuerza los datos obtenidos en el *Gráfico 2*, donde se especifica que diez Agentes de intervención inscribieron a sus hijos en esta AE debido a la elección de estos últimos. Además, Tres Sujetos precisan que se han apuntado a este deporte para conocer o estar con amigos. Los propios implicados explicitan que les gusta relacionarse con sus iguales y ampliar su círculo de amistades. En este sentido, se refuerza el argumento a favor de la práctica de AE que afirma la existencia de una facilitación de situaciones de relaciones sociales entre iguales, así como el aprendizaje de normas básicas de comportamiento social.

Continuando con el análisis de la perspectiva que tienen los participantes de una AE, planteamos una cuestión referente a un elemento que nos facilita conocer si el Sujeto, valorando todo lo vivido hasta el momento, tiene intención de continuar realizando la misma AE el próximo curso. Hemos de considerar variables influyentes: el monitor, al inicio, era una persona desconocida para ellos; el grueso del equipo debía acoger a nuevos compañeros de menor edad; se dio uso de un material algo diferente al que estaban habituados y; por último, parte de la comunicación con el Agente de decisión fue en FLE. Ante todos estos cambios, en comparación con experiencias previas, obtuvimos los resultados que se muestran en el siguiente *Gráfico 6*.

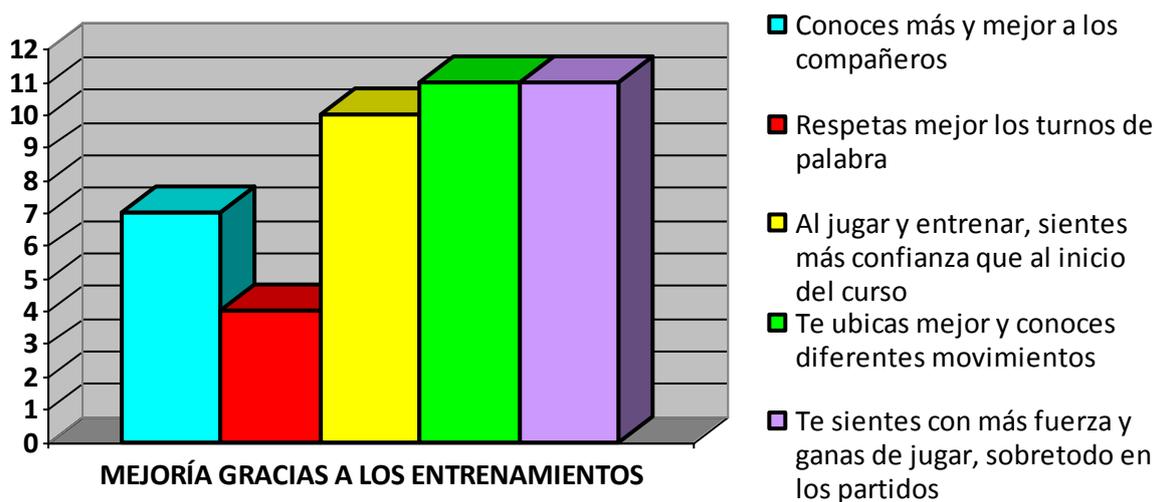
Gráfico 6. Proporción de manifestación de intención de continuidad en la misma AE a razón de las experiencias vividas.



Observamos cómo un 75% tiene intención de continuar, mientras que el 25% restante está indeciso. Son resultados muy significativos, por cuanto que certifican la adaptación de los participantes ante las circunstancias recientemente expuestas.

Desde el punto de vista analítico, consultamos a los participantes si habían percibido sus evoluciones y mejorías. Ante la pregunta de si creían que habían mejorado en algún aspecto gracias a los entrenamientos, el 100% de los Sujetos respondió “SÍ” y, seguidamente, concretaron en qué, dentro de las opciones propuestas que podemos observar en el siguiente Gráfico 7.

Gráfico 7. Cuantía de la percepción de progreso individual gracias a las actividades realizadas en los entrenamientos



Al trabajar desde la perspectiva de que la AE realizada es deportiva, y más concretamente, de carácter colectivo, nos conduce a reflexionar acerca de los argumentos a favor de la práctica

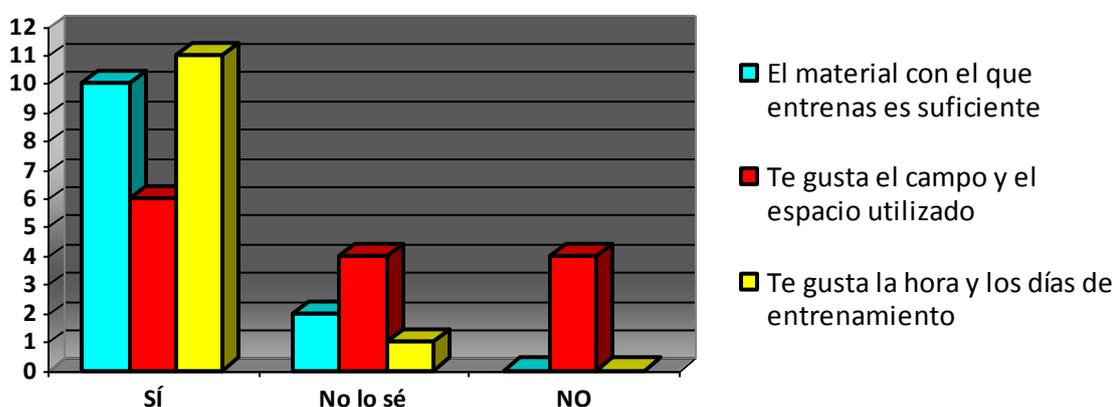
de la misma mencionados hasta el momento y que, como podemos observar, los propios participantes refrendan los fundamentos.

Sorprende, entre todos los resultados, el aspecto relativo a la cuarta barra gráfica, pues varios de los movimientos aprendidos (conceptos básicos del deporte), bien sean colectivos o individuales, fueron explicados y ensayados a través de correcciones en FLE. Este aprendizaje, interiorización y aplicación de movimientos y posicionamientos se podía observar igualmente en las situaciones de competición real, es decir, en los partidos.

Otro de los elementos clave para que un alumno, un estudiante o un participante despierte su entusiasmo por la actividad que está ejecutando, reside en el conductor de la misma. Nos referimos al Agente de decisión, regulador de la motivación extrínseca y creador del ambiente apropiado para el tratamiento de los contenidos. A la cuestión “¿Te gusta cómo te trata y cómo te entrena tu monitor?” 11 de los 12 respondieron “Sí”, mientras que el sujeto restante respondió “A VECES” especificando “acabo de empezar y no estoy acostumbrado al francés”. Este último participante se unió al grupo 2 semanas antes de realizar el cuestionario y, al no tener interiorizadas las rutinas grupales y diversos conceptos deportivos colectivos, le resultó algo más complicado adaptarse al idioma, si bien lo consiguió al final de la temporada, finalizado el mes de mayo.

Los participantes de una AE deportiva en la etapa de Educación Primaria poseen un gran interés en el uso del material, en este caso, especialmente por la utilización del balón. Asimismo, en función del tamaño del grupo, las dimensiones del espacio disponible influyen de manera directa sobre los Sujetos, al igual que los horarios específicos de las sesiones. Resultados que exponemos en el Gráfico 8.

*Gráfico 8. Cuantía de satisfacción en relación al material y el espacio utilizado junto a los momentos en los que se desarrollan las sesiones.*



Tres de las cuestiones hacen referencia a elementos que no dependen de las propuestas o disposiciones del Agente de decisión. Una de ellas hace referencia al material utilizado. Los participantes han debido habituarse a balones de unas dimensiones diferentes a las de aquellos utilizados hasta este curso. Igualmente, una amplia mayoría estima apropiado la diversidad del material así como su uso, siendo este último gestionado por el monitor.

Observamos una mayor disparidad en relación al elemento del campo y el espacio disponible para realizar las sesiones de entrenamiento. Advertimos que cuatro de los Sujetos desconocen si les gusta o no, lo cual nos conduce a sopesar que en cierto modo, algunos miembros del equipo no reflexionan en gran medida sobre las características de dónde desarrollan la AE. Se han encontrado participantes que han indicado que sí les agradan las dimensiones del campo disponible pero no les gusta el material del que está hecho el mismo (piedra). Este, es un aspecto básico para aquellos practicantes de un deporte, pues dota libertad de movimientos y seguridad en las acciones físicas, es decir, es un canalizador del alcance del hedonismo.

Por último, se cuestiona si a los participantes les gusta el horario y los días de entrenamiento adjudicados. Prácticamente todos respondieron positivamente. Remarcamos este hecho, pues nos consta, que muchos de ellos realizan otras actividades añadidas a la analizada.

Finalmente, en el cuestionario, se les pregunta acerca de la duración del entrenamiento, siendo éste oficialmente de 1h, pero a propuesta del monitor las sesiones son de, al menos, 75 minutos, como se mencionó anteriormente.

Podemos concluir que, en líneas generales, la gran parte de los Sujetos beneficiarios de la AE tiene intención de continuar el próximo curso escolar. Hemos incidido sobre elementos básicos que definen cada sesión, que nos pueden acercar a conocer las causas de posibles abandonos de la práctica física. Igualmente se ha descubierto una situación educativa donde los participantes tienen una actitud muy positiva hacia la misma, lo cual nos plantea un escenario idóneo para incidir sobre contenidos curriculares; siendo en este estudio el tratamiento de la competencia comunicativa en FLE, materia tratada en el siguiente apartado.

#### 4. DE LA INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS A LAS APORTACIONES SIGNIFICATIVAS

En este apartado exponemos aquellas situaciones principales en las que se ha dado un intercambio comunicativo en FLE con los Sujetos beneficiarios. Se recogen *reacciones, actitudes y respuestas*, de manera sintetizada, ante el escenario de comunicación introducido en la dinámica de las sesiones.

##### *Uso de rutinas*

Es conveniente destacar el uso de rutinas, ya asimiladas, para facilitar el funcionamiento del equipo. Una de ellas se produce en el inicio de cada sesión de entrenamiento. El monitor, a su llegada, pitaba dos veces seguidas el silbato mientras levantaba la mano, lo cual indicaba que todos los participantes debían ir a saludarle chocando la mano con el mismo. En ese momento el monitor decía *“Bonsoir”, “Ça va?”* o *“Ça va bien?”* mientras los jugadores asentían con la cabeza o respondían *“bien”, “guay”* o *“me duele...”*. Los saludos se realizaban de manera individual y con contacto corporal, buscando la creación de una situación de confianza.

Estas respuestas se lograron con el paso del tiempo, al comprender la cuestión en sí misma. En la sesión introductoria de FLE, no comprendieron los saludos mencionados, pero se ha de destacar que estos fueron la primera toma de contacto con el idioma. En ella, se les comentó brevemente que en algunas ocasiones me dirigiría a ellos en FLE; en ese momento se obtuvieron tres tipos de reacciones por parte de los jugadores:

- 1) Alegría y seguridad en los dos sujetos con algunos conocimientos previos de FLE, expresando lo que habían cursado en relación al mismo ante sus compañeros.
- 2) Ingenuidad, preguntando por qué se les iba a hablar en ese idioma.
- 3) Miedo, sin rechazo, ante el total desconocimiento de FLE.

Tras cada saludo, se creaba un breve momento para comentar cualquier noticia que fuera necesaria conocer. El monitor preguntaba: *“Voulez-vous commenter quelque chose?”* o *“Pourquoi (nombre de la personne) n’est pas venu?”*, a lo cual, algunos de los jugadores ofrecían respuestas del tipo: *“¿Que si queremos comentar algo?”, “Nada, hoy no tengo nada que contaros chicos, lo siento”, “Porque...”*. Observamos que, indistintamente de la figura retórica o modo de expresión de los participantes, el mensaje transmitido había sido comprendido por una gran parte; y tras sus respuestas, el resto del grupo comprendía el significado de la pregunta.

Después de esta fase de encuentro, el monitor expresaba: *“Toi et toi, vous êtes les responsables du matériel”*, entretanto se les daba las llaves, lo cual facilitaba la comprensión

del mensaje. En ese momento también se les solicitaba el material concreto que debían traer: *“Nous avons besoin des ballons, des maillots de corps et des cônes”*, comprendiendo desde la primera ocasión, a qué elemento se refería cada concepto tangible, siempre apoyando en los gestos corporales. Ulteriormente, el monitor se dirigía al resto del colectivo en los términos de: *“Nous commençons à courir s’il vous plaît”* apoyado en el gesto habitual de la mano realizando círculos, indicando la acción que debían realizar.

La rutina posterior al momento de correr es ir al círculo central del campo para explicar brevemente qué haríamos en la sesión: *“Nous allons au cercle”*, a la vez que la zona era señalada. *“Nous allons faire trois exercices: l’un est individuel et les autres deux dans petits groupes ; après, nous jouerons un match”*. Inmediatamente después, se transmitían mensajes muy parecidos a este modelo; realizando pausas en cada grupo de palabras que representaba una idea, creando silencios para que el grupo expresara la información en la lengua de origen. La celeridad de la comprensión de los mensajes aumentó gradualmente en cada sesión; observamos como elemento clave, una vez más, el apoyo gestual, incluso entre los propios jugadores. También se ha de destacar el conocimiento de la palabra *“match”* por su visionado en videojuegos (como se pudo comprobar) y su asociación al inglés, idioma que estudian en el centro escolar. En ese mismo espacio de explicación, en ocasiones se daba la posibilidad de destacar algo que hubieran percibido durante el partido del fin de semana anterior, dando pie a sus intervenciones mediante la frase: *“Voulez-vous dire quelque chose du match que nous avons joué le samedi?”*. En la primera ocasión de dicha situación asociaron *match* con partido y *samedi* con sábado, lo cual, junto a la rutina integrada, facilitó la comprensión y el dinamismo comunicativo, como se pudo comprobar.

Siguiendo la referencia del apoyo en las rutinas empleadas, los Sujetos conocían que estimábamos dos o tres tiempos de descanso en cada sesión para la hidratación. En el momento de comunicarse con ellos en FLE, el monitor expresaba: *“Bien, c’est le moment de boire de l’eau”*, señalando la fuente habitualmente utilizada y el gesto de beber. Fue una consigna sencilla de interpretar e interiorizar.

Asimismo, la última rutina utilizada en las sesiones era la que cerraba las mismas, donde tras 3 silbidos se les comunicaba: *“Vous pouvez ramasser le matériel”*. Destaca ésta por ser la noción en FLE comprendida con mayor celeridad, pues el momento de la sesión indicaba qué hacer; destacando una acción grupal, lo cual facilita la comprensión del mensaje por parte de todos en el momento que algún otro miembro comienza a recoger el material disperso.

### **Expresiones y peticiones**

En las fases de explicación y ejecución de los ejercicios, juegos y actividades a realizar existe un alto grado de comunicación entre el Agente de decisión y el Sujeto beneficiario. El primero explicaba aquello que habría de realizarse con el apoyo de una pizarra en numerosas ocasiones, lo cual facilitaba la comprensión de los movimientos y posicionamientos; y el segundo, planteaba aclaraciones y/o preguntas para resolver posibles dudas surgidas.

Algunas de las expresiones o peticiones en FLE utilizadas por el monitor en estos intercambios comunicativos fueron:

- Para crear un espacio/entorno propicio de explicación : *“Vous devez venir ici”, “Venons ici, s’il vous plaît”, “Attends”, “J’ai besoin de 30 seconds pour expliquer l’exercice”*.
- Para matizar movimientos y actitudes : *“Allez, allez!”, “Toi, là et toi, ici”, “Vous devez arriver au cône jaune/bleu/orange/blanc”, “Très bien !”, “Continue !”, “Plus rapide”, “L’appui pour la sortie de ballon”, “Attention !”, “Tu dois tourner vers le collègue”, “Bien fait !”, “Un peu plus d’intensité s’il vous plaît”*.
- Uso del método de resolución de problemas: *“Qu’est-ce que nous pouvons faire dans cette situation défensive de l’équipe contraire ?”*

Todas ellas son expresiones utilizadas en castellano hasta la fecha de la integración de FLE en la comunicación; por lo tanto, el participante tenía la posibilidad de asociar lo que se estaba solicitando o expresando en función del contexto, el tono de voz o la acción planteada. En un inicio, les resultaba una situación extraña, como algunos de ellos constataron; mas a partir de la cuarta sesión dando uso del FLE, el colectivo integró este modelo de comunicación sin ningún tipo de contrariedad.

### **Nociones y conceptos**

En una sesión de entrenamiento surgen breves conversaciones, preguntas, anécdotas, etc., entre todos los componentes de la misma. En relación a ello, el Agente de decisión se valía de dichas situaciones para integrar conocimientos relacionados con el FLE; de esta forma se puso el énfasis sobre:

- Los días de la semana, focalizando sobre aquellos en los que el grupo actuaba en conjunto (entrenamientos y partido de competición): *lundi, mercredi et samedi*.
- Los números del uno al diez, añadiendo aquellos que los jugadores portaban en sus camisetas, procurando crear una relación personal con el idioma. Con el objetivo de trabajar este elemento, nos apoyábamos en los gestos (manuales), ya interiorizados, que designaban un número para comunicar las estrategias en lanzamientos de córner y falta.
- Los horarios y campos de juego de los partidos. La información de cuándo y dónde jugaba el equipo cambiaba cada semana. Se aprovechó dicha situación para expresar

diferentes horas y lugares concretos; reforzando el aspecto anteriormente mencionado.

- Los propios jugadores, con el paso del tiempo preguntaron cómo se expresaba en FLE ciertas palabras; destacamos su interés en conocer: *but, zone, coin, champ, ligne, merci, gauche/droite, quelques positions (gardien, défenseur, aile gauche/droite et pivot)*.

Se observó un creciente interés hacia el idioma por gran parte del colectivo; especialmente, en el momento de iniciar la cuarta semana de entrenamientos tras el primer contacto con el FLE. Una vez contemplada esa actitud, se planteaban ejercicios en los que el monitor expresaba alguna palabra en FLE y, a raíz de ella, los jugadores debían tomar una decisión concreta; lo cual permitió reforzar algunos de los conceptos ya mencionados e integrar otros como: *sauter, entourer o relais*.

### ***Respuestas de los alumnos en situaciones de comunicación en FLE***

En toda situación comunicativa en FLE se buscaba la expresión de un mensaje que tuviera un paralelismo sonoro con la lengua de origen de los participantes, el castellano; con el objetivo de estimular la asociación.

Los jugadores, durante una sesión, suelen formular diversas preguntas al monitor; y muchas de ellas solamente necesitan una respuesta de afirmativa o negativa, donde se utilizaba “*oui*” o “*non*”. Este intercambio comunicativo básico fue comprendido desde la primera ocasión, pues se realizaba a su vez el gesto universal de asentir o negar con la cabeza. A su vez, el monitor también realizaba cuestiones en FLE que requieren respuestas sencillas y breves como las mencionadas, subrayando que algunos de los participantes respondían “*yes*” o “*I dont know*”. Visualizamos pues, un intercambio comunicativo en el que el educando tiene la intención transmitir una idea/respuesta en LE pero hace uso de la única que tiene conocimiento y seguridad hasta ese momento. En este sentido, observamos que se ha movilizó la intención de comunicar en LE mediante preguntas en FLE.

Desde otro ángulo, se observa el rol de los dos Sujetos con conocimientos previos de FLE. Ambos asumieron un rol activo, actuando como líderes en momentos de aclaración de posibles dudas. En los momentos donde un concepto o una idea transmitida por el monitor no eran comprendidos, se otorgaba un tiempo para que los participantes lo resolvieran en conjunto. En muchas ocasiones ambos lograron conducir al grupo hacia el pensamiento necesario para realizar la ejecución posterior; en caso de no lograrlo se hacía uso del castellano.

Asimismo, se dieron situaciones en las que algunos componentes del equipo comprendían una parte de una explicación/concepción de la actividad a realizar y otros miembros otras. En esos escenarios se pudo observar cómo cada sujeto, dentro de aquello que había comprendido, expresaba al conjunto lo que el colectivo debía hacer. Por lo tanto, encontramos una actividad cooperativa, donde entre diferentes miembros construyen las acciones que se han de realizar, dando pie a la interdependencia positiva.

Destacan momentos concretos del uso de FLE entre los propios Sujetos. Algunos jugadores, cuando metían gol en una sesión de entrenamiento gritaban “*but*”. Del mismo modo, tanto en las estrategias de falta como en las de córner, se indicaba el número de la jugada con el gesto correspondiente y, a su vez, algunos miembros expresaban dicho número en FLE. Observamos con ello una seguridad en el Sujeto beneficiario en ciertas acciones que le permite expresarse en este idioma.

Tras observar los diversos momentos de uso del FLE entre los participantes en movimiento y/o juego, se comprobó que la inmensa mayoría de ellos se dieron en situación de “jugada de ataque”, con el objetivo de lograr un gol. Desde el punto de vista de las AE deportivas de carácter colectivo, se ha podido comprobar que aquello más estimulante para a un niño (en relación a las normas del deporte) es lograr hacer puntos o goles. Encontramos pues, multitud de situaciones pragmáticas para introducir el uso de una LE en una AE de estas características.

## CONCLUSIONES

Una vez compilados los datos y la información concerniente a las AE -concretando un caso real de una AE deportiva colectiva- y la integración del FLE como instrumento de comunicación, se pueden precisar conclusiones finales.

El objetivo de la presente investigación ha sido estudiar los beneficios del uso del FLE en AE colectivas que implican ejercicio físico y comunicación, siempre desde la perspectiva de una educación plurilingüe. Para alcanzar dicho propósito, se han analizado los condicionantes y la estructuras de las AE y; a su vez, la visión que tienen de las mismas los Agentes de intervención, el Agente de decisión y los Sujetos beneficiarios pues, a través de ellos, se puede obtener información relevante que facilite la implementación del uso de una LE en una AE desarrollada.

Tras el análisis de los resultados, se puede concretar que es factible utilizar un intercambio comunicativo en FLE en una AE deportiva colectiva aunque no existan conocimientos previos sobre la misma. Se estima, para su ejecución, la opción metodológica de enseñanza del enfoque comunicativo propuesta por el MCER; y para ello se valoraron las relaciones existentes entre los elementos que forman una situación pedagógica (Chevallard, 1997). En esta investigación, uno de los componentes clave ha sido el *“milieu”*, pues resultaba totalmente dispar a aquellos en los que el sujeto estaba habituado en el momento de trabajar algún tipo de tarea que facilitase el aprendizaje de una LE.

*“L'apprenant doit être motivé par la tâche qu'il doit accomplir, il doit savoir la valeur de la tâche, la manière dont il va s'y prendre pour la réaliser et les critères retenus pour la mener à bien”* Christian Puren.

Este autor hace referencia a la importancia de la motivación extrínseca que la tarea (ejercicios, actividades, juegos) debe ofrecer a los participantes, lo cual nos conduce a afirmar que el ambiente afectivo generado por el Agente de decisión resulta fundamental para que los Sujetos valoren el uso del FLE en una tarea dentro de una AE.

En el tiempo que se puso en práctica la investigación se pudieron analizar algunas de las peculiaridades que supone la enseñanza del FLE en un contexto no reglado como el descrito a lo largo del documento. Se pudieron observar diferentes reacciones ante la integración del idioma en las sesiones, mas ninguna de ellas fue negativa pese a que la amplia mayoría del colectivo no había tenido ningún tipo de contacto con el idioma tratado. Hablamos, pues, de un buen grado de aceptación del FLE en la AE deportiva, suscitando interés por la misma, buscando conocer aquello que les rodeaba y utilizaban: estrategias, destinos con los

movimientos individuales y colectivos, partes del campo, posiciones de juego y materiales de uso en el deporte practicado.

Gracias a estos elementos, los Sujetos beneficiarios crearon un vínculo con el idioma tratado, pues eran conocidos y, a su vez, podían representarse corporalmente o a través de una imagen (pizarra del campo). Una vez creado el nexo, se observó que las explicaciones a nivel grupal eran las más favorecedoras para la comprensión del mensaje; mientras que, en situaciones de intercambio comunicativo a nivel individual, existía un mayor tiempo de reflexión y atención para comprender el mensaje.

Analizando cada sesión y los momentos comunicativos previsibles y espontáneos surgidos, entendemos que, para implementar el FLE en una AE se ha de estimar en gran medida el conocimiento de estrategias y técnicas de enseñanza así como dar uso a las rutinas. El apoyo gestual y corporal en el momento de la comunicación en FLE resulta fundamental para que los Sujetos comprendan el mensaje. Se pudo observar cómo, en prácticamente ninguna ocasión, el colectivo comprendió la información transmitida en su totalidad, pero entre los componentes del equipo, de manera cooperativa, construían el total del mensaje. En el trance de comunicar, se realizaban pausas en función de la idea que transmitía cada parte de las frases (siendo éstas breves), de este modo los Sujetos podían reflexionar sobre ello para urdir cada pensamiento despertado, ya fuera por aquello comprendido en FLE o por la información aportada gracias a sus iguales.

Solamente en las últimas sesiones de la temporada (10 semanas después de la introducción del FLE) nos percatamos de intenciones comunicativas en LE (inglés) y FLE por parte de los Sujetos. Lo realizaron en situaciones colectivas conocidas e interiorizadas por el grupo; con lo cual, se observó el gran estímulo que supone la comunicación en FLE para que ésta sea interiorizada por los participantes así como para que el Sujeto beneficiario trate de comunicarse en una LE.

Asimismo, comprobamos que la utilización de una LE no supuso ninguna obstrucción para alcanzar los objetivos relacionados con los aspectos motrices, sociales y afectivos inherentes a la AE practicada; por tanto, estimamos este modelo de desarrollo de la competencia plurilingüe e intercultural como un valor añadido dentro del dominio de las AE.

**REFERENCIAS**

- Aguado, J.M. (2004). *Introducción a las Teorías de la Información y la Comunicación*. Universidad de Murcia. Recuperado el 17 de junio de 2018 en [http://www.um.es/tic/Txtquia/Introduccion%20a%20las%20Teorias%20de%20la%20In%20forma%20\(20\)/TIC%20texto%20guia%20completo.pdf](http://www.um.es/tic/Txtquia/Introduccion%20a%20las%20Teorias%20de%20la%20In%20forma%20(20)/TIC%20texto%20guia%20completo.pdf)
- Arrieta, J. y Canul, A. (2003). Las prácticas sociales de modelación en la construcción de lo exponencial. *Acta Latinoamericana de Matemática Educativa*, 17, tomo I. Instituto Tecnológico de Acapulco, México: Comité Latinoamericano de Matemática Educativa.
- Baquet, M. (1998). *Éducation sportive: Initiation et entraînement*. Paris : L'Harmattan
- Barbero González, J.I. (1992). En torno a la concepción idealista del deporte educativo. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 15, 43 - 54.
- Blázquez, D. (1995). *La iniciación deportiva y el Deporte Escolar*. Barcelona: INDE.
- Chevallard, Y. (1994). Les processus de transposition didactique et leur théorisation. En G. Arzac ; Y. Chevallard ; J.-L. Martinand et A. Tiberghien (Éds.), *La transposition didactique à l'épreuve*. (pp. 135-180). Paris : La Pensée Sauvage Éditions.
- Chevallard, Y. (1997). *La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado*. Buenos Aires: Aique.
- Consejo de Europa (1992) *Carta Europea del Deporte*. Estrasburgo: Consejo de Europa.
- Consejo de Europa (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas. Aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Estrasburgo-Madrid: Consejo de Europa. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Coste, D. (2003). *Construire des savoirs en plusieurs langues. Les enjeux disciplinaires de l'enseignement bilingue*. Paris: ADEB.: Recuperado el 19 de junio de 2018 en [http://lewebpedagogique.com/bilingue/files/2011/07/Coste\\_Santiago\\_oct03.pdf](http://lewebpedagogique.com/bilingue/files/2011/07/Coste_Santiago_oct03.pdf)
- Fraille, A. y De Diego, R. (2006). Motivaciones de los escolares europeos para la práctica del deporte escolar. Un estudio realizado en España, Italia, Francia y Portugal. *Revista Internacional de Sociología*, 44, 85-109.

- González Motos, S. (2016). *¿Qué impacto tienen las actividades extraescolares sobre los aprendizajes de los niños y los jóvenes?* Barcelona: Fundació Jaume Bofill. Ivàlua. Recuperado el 20 de marzo de 2018 en [http://www.ivalua.cat/documents/1/20\\_10\\_2016\\_07\\_42\\_35\\_actividadesextraescolares\\_CA\\_191016.pdf](http://www.ivalua.cat/documents/1/20_10_2016_07_42_35_actividadesextraescolares_CA_191016.pdf)
- Guerrero Serón, A. (2009). Actividades Extraescolares, organización escolar y logro. *Revista de Educación, 349*, 391-411.
- Hansen-Pauly, M.A. et al. (2006). *EMILE dans les contextes variés : un cadre de référence pour la formation des enseignants*. Strasbourg : Conseil de l'Europe.
- Mahoney, J.L.; Larson, R.; Eccles, J. and Lord, H. (2005). Organized activities as developmental contexts for children and adolescents. In J.L Mahoney, R. Larson and J. Eccles, (Eds.), *Organized activities as contexts of development: Extracurricular activities, after school community programs* (pp. 3-22). Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (1999). *Evaluación de la enseñanza y el aprendizaje de la lengua inglesa*. Madrid: Secretaría General Técnica.
- Panizza, M. (2003). *Enseñar Matemáticas en el nivel inicial y el primer ciclo de la EGB*. Buenos Aires: Paidós.
- Piaget, J. (1982). *El nacimiento de la inteligencia del niño*. Madrid: Aguilar.
- Ruiz, F., García, M.E., y Hernández, I. (2001). El interés por la práctica de actividad físico-deportiva de tiempo libre del alumnado de la Universidad de Almería. Un estudio longitudinal. *Educación física y Deportes, 63*, 86-92.
- UNESCO (1978). *Carta Internacional de la Educación Física y el Deporte*. París: UNESCO.
- UNESCO (2001). *Declaración Universal de la UNESCO sobre la Diversidad Cultural*. París : UNESCO. Recuperado el 21 de junio de 2018 en [http://portal.unesco.org/es/ev.php-URL\\_ID=13179&URL\\_DO=DO\\_TOPIC&URL\\_SECTION=201.html](http://portal.unesco.org/es/ev.php-URL_ID=13179&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html)
- UNESCO (2003). *La educación en un mundo plurilingüe*. París: UNESCO. Recuperado el 20 de junio de 2018 en <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001297/129728s.pdf>

UNESCO (2004). *La educación plurilingüe. Por qué es tan importante y cómo hacerla efectiva*. París: UNESCO. Recuperado el 20 de junio de 2018 en <http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002265/226554s.pdf>

Vázquez Gómez, B. (2001). *Bases educativas de la actividad física y el deporte*. Madrid: Síntesis.

Wamba Aguado, A., Jimenez Pérez, R., García Díaz, J., y Luna Pérez, M. (1999). El análisis de la intervención en el aula: instrumentos y ejemplificaciones. *Investigación En La Escuela*, 39, 63-87. Recuperado el 18 de junio de 2018 en [http://www.investigacionenlaescuela.es/articulos/39/R39\\_6.pdf](http://www.investigacionenlaescuela.es/articulos/39/R39_6.pdf)

**Páginas web:**

Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Instituto Nacional de Calidad Educativa (INCE) (2015). Disponible en <https://www.mecd.gob.es/inee/portada.html>

## ÍNDICE DE GRÁFICOS, TABLAS Y FIGURAS

<b><i>Gráfico 1</i></b>	p.17
<b><i>Gráfico 2</i></b>	p.18
<b><i>Gráfico 3</i></b>	p.19
<b><i>Tabla 1</i></b>	p.20
<b><i>Gráfico 4</i></b>	p.22
<b><i>Figura 1</i></b>	p.26
<b><i>Gráfico 5</i></b>	p.29
<b><i>Gráfico 6</i></b>	p.31
<b><i>Gráfico 7</i></b>	p.31
<b><i>Gráfico 8</i></b>	p.32

**ANEXOS****ANEXO I. Cuestionarios para Agentes de Intervención y para Sujetos Beneficiarios****Cuestionario para Agentes de Intervención**

**Por favor, marque una X entre los ( ) para responder aquellas cuestiones que lo precisen, teniendo en cuenta la siguiente escala de valor:**

1 = totalmente en desacuerdo

2 = en desacuerdo

3 = indeciso

4 = de acuerdo

5 = totalmente de acuerdo

**A continuación se presentan las cuestiones:**

1. ¿Cree que las Actividades Extraescolares (A.E. de aquí en adelante) tienen un fin lúdico, recreativo y formativo? Matice su respuesta si lo desea:

1 ( ) 2 ( ) 3 ( ) 4 ( ) 5 ( )

2. ¿Qué le motiva (intencionalidades) a inscribir a su hijo en una A.E.? Rodee la letra de aquellas opciones que crea que se asemejan a sus motivaciones, si no aparece puede escribirlas a continuación:

- a. Realización de ejercicio físico.
- b. Realización de un deporte elegido por su hijo.
- c. Aumentar las relaciones sociales de su hijo.
- d. Compatibilidad de horarios a nivel laboral.
- e. Sus relaciones sociales con otras familias.

3. ¿Cuáles son, para usted, las finalidades de una A.E.? Rodee la letra en aquellas opciones que crea que se asemejan a su idea, si no aparece puede escribirlas a continuación:

- a. Colaborar en la conciliación familiar.
- b. Aportar tiempo educativo fuera del horario lectivo.
- c. Compensar desigualdades educativas (falta de socialización, de integración, de ejercicio, de valores...).
- d. Competir a través del deporte.

- e. Posibilitar un mayor conocimiento del entorno del niño.
4. ¿Cree que su hijo disfruta con la A.E. que está realizando? Si lo desea, matice su respuesta tras responder a la escala:  
1 ( ) 2 ( ) 3 ( ) 4 ( ) 5 ( )
5. ¿Inscribiría a su hijo en la misma A.E. el próximo curso tras la experiencia que ha tenido hasta el momento? Subraye la respuesta:  
Sí No estoy seguro/a No
6. ¿Cree que la A.E. está ayudando a su hijo a aprender o mejorar habilidades, conocimientos o conductas? Subraye la respuesta:  
Sí No lo sé/No estoy seguro/a No  
En el caso de haber subrayado la opción "sí", rodee la letra de aquello que cree que está desarrollando, si no aparece, puede escribirlas a continuación:
- a. Habilidades sociales.
  - b. Aumento del respeto del turno de palabra.
  - c. Compromiso con el entrenamiento y el equipo.
  - d. Aumento de seguridad en sí mismo.
  - e. Autoestima.
  - f. Disminución de uso de aparatos electrónicos (ordenadores, videoconsolas, tablets, televisión, móviles...).
  - g. Mejora de orientación/lateralización espacial.
  - h. Un crecimiento equilibrado física y mentalmente.
7. ¿Cuál es su valoración del monitor responsable de la A.E. de su hijo? Subraye la opción:  
Muy positiva Positiva Mejorable Negativa Muy negativa  
Si desea especificar el por qué puede hacer a continuación:
8. ¿Aprueba el método, las normas y rutinas que utiliza el monitor?  
1 ( ) 2 ( ) 3 ( ) 4 ( ) 5 ( )
9. ¿Cree que el horario en la que se practica la A.E. favorece la participación en la misma?  
1 ( ) 2 ( ) 3 ( ) 4 ( ) 5 ( )

### Cuestionario para Sujetos Beneficiarios

En aquellas respuestas donde se da la opción de "SÍ", "A VECES", "NO LO SÉ" o "NO", rodea la respuesta que quieras elegir:

1. ¿Te gusta lo que hacemos en los entrenamientos? SÍ – A VECES - NO
2. ¿Qué es lo que más y lo que menos te gusta de los entrenamientos?
3. ¿Por qué te has apuntado este año al fútbol sala?
4. ¿Te gustaría seguir jugando en el mismo equipo el próximo curso?  
SÍ – NO LO SÉ – NO
5. ¿Crees que estás mejorando en alguna cosa gracias a los entrenamientos? SÍ - NO LO SÉ - NO  
Si crees que SÍ, ¿piensas que es en alguna de estas opciones? Rodea Los cuadrados para indicarla:
  - Conoces más y mejor a diferentes compañeros.
  - Respetas mejor los turnos de palabra.
  - Cuando juegas y haces diferentes ejercicios tienes más confianza ahora que al empezar el curso.
  - Conoces mejor la ubicación (dónde te colocas): pívot, ala izquierda, ala derecha, cierre... Y diferentes movimientos.
  - Te sientes con más fuerza y ganas de jugar, sobre todo en los partidos.
6. ¿Te gusta cómo te trata y cómo te entrena tu monitor? SÍ – A VECES – NO  
Si no has marcado SÍ, ¿en qué no te gusta?
7. ¿Crees que el material con el que entrenas es suficiente? SÍ – NO LO SÉ – NO
8. ¿Te gusta el campo y la cantidad de espacio que tienes? SÍ – NO LO SÉ – NO
9. ¿Te gusta la hora y los días en los que entrenas? SÍ – NO LO SÉ – NO
10. ¿Te gustaría que el entrenamiento durase menos, más o te parece bien lo que dura normalmente?