

## Percepción de coordinadores de programas bilingües y docentes de Educación Física en inglés en secundaria sobre el proceso de implantación y desarrollo del bilingüismo en la Comunidad de Castilla y León

### Bilingual programs coordinators' and Physical Education teachers' perception of bilingual education in the community of Castilla y León

\*Alejandra Hernando Garijo, \*David Hortigüela Alcalá, \*\*Ángel Pérez Pueyo

\*Universidad de Burgos (España), \*\*Universidad de León (España)

**Resumen.** El objetivo de este estudio fue analizar la percepción que tienen los coordinadores de las secciones bilingües y los docentes de Educación Física (EF) que imparten la materia a través del inglés sobre el proceso de implantación y desarrollo del bilingüismo. En el estudio participan la totalidad de centros públicos de Secundaria de Castilla y León donde la EF es una de las materias que se imparten en inglés dentro de su sección bilingüe, es decir 26 centros educativos (26 coordinadores y 26 docentes de EF). También se da voz a los estudiantes a través de grupos de discusión. Se emplea una metodología mixta que aúna procedimientos cuantitativos y cualitativos. Los instrumentos de recogida de datos han sido dos cuestionarios validados por un grupo de expertos y con una fiabilidad contrastada. Además, se lleva a cabo un estudio de caso en uno de los centros seleccionados. Se demuestra que la antigüedad del centro como sección bilingüe no asegura su mejor implantación ( $p = .212$ ). Sin embargo, el grado de coordinación entre los integrantes del equipo bilingüe se presenta como un factor condicionante que otorga mejor nivel de funcionamiento del programa bilingüe en el centro ( $p = .027$ ). Por otro lado, se refleja que la mayor cantidad de inglés durante las clases de EF no implica la utilización proporcionada de las cuatro destrezas fundamentales ( $p = .062$ ). También, que el inglés no es un factor que implica un menor aprendizaje de contenidos curriculares específicos de la materia. Se concluye sobre la importancia que tiene abordar la EF bilingüe a través de metodologías en las que se fomente el diálogo y la comprensión oral.

**Palabras Clave:** educación física, bilingüismo, metodología AICLE, métodos mixtos, grupo de discusión.

**Abstract.** The purpose of this study is to explore perceptions towards bilingual education programs in Castilla y León and investigate factors that may affect the development of Physical Education (PE) in bilingual education programs. Data were collected from all public secondary schools of Castilla y León that included Physical Education as one of the bilingual subjects in their curricula, i.e. 26 schools (26 coordinators and 26 teachers of PE). Students were also asked to participate in discussion groups. The study employed a mixed method design, consisting of a quantitative phase followed by a qualitative phase. Two questionnaires validated by a group of experts were used. In addition, a case study was conducted in one selected center. Based on the results, it is suggested that the number of years of application of bilingual programs in a center does not ensure a better implementation ( $p = .212$ ). However, teachers' coordination appears to be a determinant factor for bilingual education programs in Castilla y León ( $p = .027$ ). On the other hand, findings from the analysis of both phases indicated that employing more English during PE lessons does not imply a proportionate use of the four fundamental skills ( $p = .062$ ). Also, English does not provoke lower specific curricular learnings. This work points out the importance of approaching bilingual PE through methodologies that encourage dialogue and oral comprehension.

**Key Words:** physical education, bilingualism, CLIL method, mixed methodology, discussion group.

#### Introducción

La inclusión de una educación bilingüe en los centros es una realidad en España, siendo su implantación un motivo de amplio debate crítico sobre su tratamiento (Fernández-Barrionuevo, 2009). Sin embargo, diversos autores (Halbach, 2008; Moliner, 2014; Moliner & Fernández, 2013) destacan sus aportaciones beneficiosas tanto en el proceso de aprendizaje del alumnado como en las posibilidades que ofrece como medio para su formación integral. Su integración en España constituye todavía una experiencia relativamente reciente en comparación con algunos países de la Unión Europea (Fernández-Barrionuevo, 2009). No obstante, durante los últimos años, se ha producido un gran incremento en la adopción del bilingüismo como modelo educativo en los centros de las distintas Comunidades Autónomas (CCAA), siguiendo la misma tendencia de proliferación la Comunidad de Castilla y León (CyL).

Una de las materias más frecuentemente incluida dentro del programa bilingüe (PB) en CyL es la EF, siendo considerada como una asignatura óptima para el aprendizaje del inglés, dadas sus especiales características. A este respecto, Salvador, Chiva y Fazio (2016) señalan que la experimentación que proporciona la EF a través del movimiento, la mímica y las prácticas lúdicas, hacen que el aprendizaje del idioma extranjero sea mucho más fluido. Asimismo, Amor y Pascual (2012) argumentan que la actividad física puede contribuir decisivamente al desarrollo de las destrezas lingüísticas de los alumnos, ya que se lleva a cabo en un contexto privilegiado en el que convive el desarrollo «psico-socio-motriz-afectivo». La adopción de este enfoque comunicativo ha supuesto un nuevo reto para el profesorado, y en particular, para el de EF. Uno de los aspectos que ha causado más controversia ha sido,

además de la integración de contenidos lingüísticos en los contenidos propios de la materia, la metodología a utilizar en el aula (García-Jiménez, García-Pellicer & Yuste, 2012; Hortigüela, Hernando & Pérez-Pueyo, 2016). En este sentido, uno de los enfoques que mejores resultados ha presentado ha sido el CLIL (Content and Language Integrated Learning) que se corresponde con AICLE en español (Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lengua Extranjera). Su objetivo fundamental se centra en integrar y combinar el conocimiento social, cultural y artístico que se desprende de las materias bilingües. Para ello, es necesario contextualizar lo que se aprende en un marco motivante para el estudiante, utilizando estrategias diversas que le permitan comunicarse. Sin embargo, la administración no ofrece pautas ni documentos oficiales que avalen su tratamiento en el aula.

A pesar de que la educación bilingüe constituye un campo de estudio atractivo, y de innegable actualidad, que ha generado abundante literatura científica a nivel nacional e internacional (Cooper, McGuire & Parker, 2001; Coyle, Hood & Marsh, 2010; Halbach, 2008; Magdaleno, 2011), este análisis no se ha realizado en la comunidad de CyL ni en relación a los aspectos metodológicos empleados para la enseñanza de la EF. De este hecho se desprenden las escasas propuestas concretas en relación a la enseñanza integrada de la lengua inglesa en la materia de EF, las nulas aportaciones de la administración en relación a cómo llevarlo a cabo, y las dificultades que parecen tener los docentes de esta materia para desarrollar propuestas de aprendizaje integrado (Amor & Pascual, 2012). Por estas razones, esta investigación pretende desvelar de qué manera los centros de Secundaria de CyL han afrontado la implantación de los proyectos y el tratamiento metodológico específico en el área de la EF. Los objetivos del presente estudio son: a) analizar el grado de coordinación entre los miembros del programa bilingüe y la implicación de alumnos y familia, así como el perfil metodológico del profesorado que imparte Educación Física en inglés; b) comprobar si la antigüedad del centro con sección bilingüe y la percepción del profesoro-

rado sobre la inclusión de la EF bilingüe influyen en el nivel de implantación del bilingüismo y la valoración positiva hacia el auxiliar de conversación (AC); c) analizar cómo la metodología CLIL repercute en la adquisición del idioma y en el aprendizaje de contenidos del alumnado de EF. Cada objetivo se relaciona con un tipo de análisis empleado, otorgando así una coherencia en la validez interna del estudio y las conclusiones establecidas. Los dos primeros se vinculan con el análisis cuantitativo y el tercero con el cualitativo.

## **Materiales y método**

### **Participantes**

La población de estudio coincidió con la muestra seleccionada. En la parte cuantitativa de la investigación se estudiaron la totalidad de centros públicos de secundaria dentro de la Comunidad de CyL con sección bilingüe en inglés y en cuyo programa la EF fuera una de las materias incluidas (26 centros: 26 coordinadores y 26 profesores de EF). Un 61.5% de los docentes encuestados son interinos, un 30.8% se encuentran en la situación de destino definitivo, mientras que el menor porcentaje (7.7%) es representado por docentes que tienen destino provisional o en expectativa. Por otro lado, casi la totalidad de la muestra (96%) lleva impartiendo la EF bilingüe entre 2-3 años, siendo 13 docentes los que afirman una experiencia entre 1-2 años y 12 docentes entre 3-4 años. La docente tiene una edad de 31 años, seis años de experiencia en la etapa de secundaria y además de ser Licenciada en Ciencias de la Actividad Física y el Deporte y Maestra en EF es Doctora en Educación.

La parte cualitativa de la investigación (estudio de caso único) se centró en uno de los centros estudiados. Concretamente en el docente responsable de impartir la EF en inglés y en los alumnos de los grupos seleccionados (24 alumnos de 1º ESO A bilingüe, 26 alumnos de 1º ESO B no bilingüe, 14 alumnos de 4º ESO A bilingüe y 16 alumnos de 4º ESO B no bilingüe).

### **Procedimiento**

La selección de los centros se realizó en base a la muestra total existente en la Comunidad de CyL hasta el curso 2014-2015. Se empleó un muestreo no probabilístico por conveniencia. En primer lugar se tomaron los datos cuantitativos, y paralelamente a su análisis se desarrolló la parte cualitativa a lo largo del curso escolar. Una vez obtenidos los centros educativos bilingües se contactó por teléfono con cada uno de ellos y se utilizó la aplicación «google docs» para la cumplimentación de los cuestionarios. Paralelamente al análisis de los datos obtenidos se realizó el estudio de caso único. Éste se basó en analizar la realidad práctica del docente de EF en relación al desarrollo y trabajo del bilingüismo en el aula. Para ello, al comienzo del estudio se efectuó una entrevista al profesor responsable de impartir la EF en inglés; durante el proceso se cumplimentaron los diarios de registro de cada uno de los cursos implicados y al final del estudio se llevaron a cabo grupos de discusión con cada uno de los cursos. En todo momento se garantizó la confidencialidad de los datos.

### **Instrumentos**

#### **Cuantitativos**

Se utilizaron dos cuestionarios, el primero dirigido a los coordinadores del PB y el segundo a los docentes que imparten EF en inglés. La validez de contenido de ambos cuestionarios se llevó a cabo mediante un juicio de expertos. Una vez elaborados los ítems que integraban cada uno de los cuestionarios se procedió a escoger cinco expertos en el ámbito de la educación bilingüe y de la didáctica de la EF. Se consideró como experto a todo aquel docente e investigador con una experiencia constatada en el ámbito de la didáctica de la EF y el bilingüismo. Los criterios que se siguieron en su elección, además de su interés en la investigación, fueron tener más de 10 años de experiencia docente y al menos cinco publicaciones relacionadas con la temática. Se les enviaron los cuestionarios y se solicitó que indicaran la idoneidad del ítem presentado (si era comprensible y estaba bien expresado), así como su perti-

nencia e importancia para alcanzar los objetivos de la investigación. Asimismo, cada aspecto recogía otros dos apartados, uno para que el experto diera las razones que le habían llevado a dar esa valoración y otro para que propusiera las mejoras que podrían considerarse. Una vez los jueces devolvieron los formularios completados se modificaron los ítems de los cuestionarios de acuerdo a las sugerencias realizadas. Se utilizó la W de Kendall para establecer el acuerdo entre los expertos, alcanzando un valor de .77. Se realizó el análisis de fiabilidad de cada uno de los cuestionarios mediante el coeficiente alfa de Cronbach, obteniendo un resultado de .85 en el primer cuestionario y .83 en el segundo.

El cuestionario de los coordinadores del PB consta de 24 ítems y el de los docentes de EF de 32. Los ítems se responden mediante una escala tipo Likert con valores de uno a cuatro (1: «Nada», 2: «Algo», 3: «Bastante», 4: «Mucho»). El cuestionario dirigido a los coordinadores del PB se divide en dos dimensiones: A- Datos identificativos (p.e género, materias impartidas en inglés, nombre del centro...); B- Fundamento e implantación del PB en el centro (p.e curso escolar en el centro se incorporó al programa bilingüe). El segundo cuestionario, cumplimentado por los docentes de EF en inglés, también se divide en dos dimensiones: A- Datos identificativos (p.e perfil del profesor de EF en inglés); B- Trabajo en el aula (p.e aporte de la EF bilingüe al aprendizaje del inglés).

#### **Cualitativos**

Los instrumentos vinculados a la parte cualitativa de la investigación fueron tres: entrevista inicial al profesor, diario de registro de clases y grupos de discusión. Estos se encontraban enmarcados bajo la estructura de análisis del estudio de caso único. Los tres tienen una estrecha relación con los empleados en la parte cuantitativa del estudio ya que, a partir de los cuestionarios, se analizó la percepción del docente y, a través de los instrumentos cualitativos, se constató dicha percepción a lo largo de un curso escolar (2014-2015). El primer instrumento fue una entrevista inicial abierta realizada al docente responsable de impartir la EF en inglés. Se plantearon nueve preguntas. 1. ¿Por qué crees que la EF es una de las materias elegidas para ser incluida dentro del PB?; 2. ¿Qué crees que la EF bilingüe puede aportar al aprendizaje del idioma del inglés?; 3. ¿Crees que la metodología es un aspecto relevante? ¿Aplicas metodología CLIL en tus clases? Si es así ¿de qué manera?; 4. En cuanto al AC ¿cuál es su función durante tus clases? ¿Qué aspectos valoras como positivos de su participación?; 5. ¿Qué tipo de contenidos impartes en 1º y 4º ESO? ¿Difieren los contenidos abordados entre los grupos de castellano y los grupos de inglés?; 6. ¿Consideras importante el trabajo interdisciplinar con otras materias? ¿Lo haces? En caso afirmativo ¿de qué manera?; 7. ¿Cómo evalúas y calificas el aprendizaje de contenidos? ¿Y el idioma? ¿Difiere la forma de evaluación y calificación con el grupo de castellano?; 8. ¿Crees que el hecho de que la EF se imparta en inglés hace que los alumnos se impliquen más hacia el aprendizaje? ¿Su relación interpersonal es mejor?; 9. ¿Crees que el nivel de dificultad para superar la materia aumenta por el hecho de ser impartida en inglés?

El segundo instrumento que se utilizó fue un diario de registro a través del cual se observaron las clases de los cuatro cursos implicados en el estudio (1º ESO bilingüe, 1º ESO no bilingüe, 4º ESO bilingüe, 4º ESO no bilingüe). Este diario, cumplimentado por el profesor, recogió 50 sesiones de cada grupo. Se cumplimentaron, por un lado, datos generales (curso, fecha, trimestre, nombre de la UD que se estaba tratando, número de la sesión de UD y actividades) y, por otro lado, aspectos de interés sobre lo que era preciso reflexionar (uso del inglés, aspectos metodológicos y contenidos desarrollados, implicación del alumno y reflexión final).

Finalmente, se realizaron grupos de discusión con los alumnos de los grupos bilingües. El tipo de muestreo fue intencionado, ya que lo formaron cada uno de los grupos de las clases participantes. Cada grupo oscilaba entre los 22 y 24 estudiantes, generando subgrupos a través de responsables y fomentando la plena participación en cada una de las cuestiones. El objetivo de selección de esta técnica fue dar voz a los alumnos para conocer su percepción real sobre el desarrollo de la EF

bilingüe. Se realizó en una sesión final para cada una de las clases, con las siguientes preguntas: 1. ¿Creeis que la EF es una buena elección para incluirla en la sección bilingüe en comparación con otras asignaturas?; 2. ¿Se ha aprendido inglés a través de la EF?; 3. ¿Creeis que es útil la participación del AC en las clases de EF?; 4. ¿Qué habéis aprendido este curso en EF? ¿Cuáles son las actividades en las que más habéis aprendido?; 5. Durante las clases de EF, habéis hecho tareas de carácter motriz (correr, saltar, lanzar...) pero también habéis hecho otro tipo de tareas (trabajo en grupo, exposiciones orales, lecturas, reflexiones...) ¿Creeis que estas tareas, no siempre directamente asociadas a la EF, son importantes para vuestro aprendizaje? ¿Por qué?; 6. ¿Creeis que el nivel de dificultad para superar la materia de EF aumenta por el hecho de ser impartida en inglés? ¿Cuáles son las mayores dificultades que habéis encontrado?

Toda la información recogida a través de estos instrumentos se agrupó en cuatro categorías (relacionadas con las variables del cuestionario de profesores de EF bilingüe): 1- Aspectos relativos a la adquisición del idioma; 2- Aprendizaje de contenidos curriculares de EF; 3- Implicación del alumno en el proceso educativo; 4- Dificultad de la materia de EF. La codificación de los instrumentos cualitativos se realizó mediante las siglas del instrumento, añadiendo después el curso de secundaria al que se refería. Por ejemplo; **DRIB**-Diario de registro de 1º ESO bilingüe sería **GD4B**-Grupo de discusión 4º ESO bilingüe; **EPEFB**-Entrevista al profesor de EF bilingüe.

### Análisis realizados

Se ha empleado un método mixto, utilizando un análisis cuantitativo mediante el paquete estadístico SPSS 22.0 y un análisis cualitativo a través del programa de computación Weft-QDA. Tras realizar la prueba de Kolmogorov-Sminorv ( $n > 50$ ) y rechazar la hipótesis nula ( $p = .000$ ), se observa que los datos no responden a parámetros de normalidad. Se realizó este estadístico en lugar del Shapiro-Wilk ya que la muestra es superior a 50. Esto conlleva el uso de pruebas no paramétricas en el análisis inferencial. Además, se justifica este uso al contar con una muestra poco numerosa y asumiendo que los datos no se ajustan a una distribución normal. Las técnicas de análisis utilizadas fueron tablas de contingencia y  $\chi^2$  y análisis de varianza para pruebas no paramétricas (Kruskal Wallis). Se empleó esta prueba no paramétrica, en lugar de por ejemplo una Anova Bonferroni, ya que al ser una muestra relativamente baja garantiza una mayor fiabilidad en los datos. Esta técnica se utilizó en dos análisis (tablas 3 y 4) en las que como variable de escala se emplearon la «Implantación del bilingüismo en el centro» y la «Percepción óptima de la inclusión de la EF en el PB» y como categorías la antigüedad del centro como sección bilingüe, dividida en los grupos comprendidos de 2006 al 2012, y la Valoración positiva del AC en las clases de EF dividida en los grupos nada, algo, bastante y mucho. El análisis cualitativo se ha realizado a partir de la recogida estructurada de la información relacionada con las cuatro categorías definidas anteriormente. Este aporte cualitativo a los datos obtenidos en los cuestionarios favorece la complementación de los resultados y una mayor profundización de los mismos. Además, permite aplicar un enfoque multidimensional a la diversidad de factores influyentes en la temática abordada. Tanto los diarios, como las entrevistas, como los grupos de discusión, fueron importados al software utilizado. Se marcaron específicamente cada uno de los extractos de textos para posteriormente asignarlos a cada una de las categorías de análisis. A partir de ahí, y bajo los criterios de análisis de la Grounded Theory, se utilizó una codificación axial, abierta y selectiva, lo que favoreció la triangulación entre los tres instrumentos de recogida de datos y la saturación de la información. De este modo se presentan los extractos de texto más significativos.

## Resultados

### Metodología cuantitativa

#### Tablas de contingencia y $\chi^2$

El análisis  $\chi^2$  ha permitido determinar si existe relación entre dos

ítems categóricos. Este análisis estadístico se ha realizado en los dos cuestionarios: el cumplimentado por los coordinadores del PB y el llevado a cabo por los profesores de EF en inglés. El grado de coordinación entre los miembros del PB fue medido a través de la frecuencia de realización de reuniones. En el cuestionario, las opciones de respuesta eran: semanal (S.), quincenal (Q.), mensual (M.), esporádicamente (E.) o nunca (N.) (tabla 1)

Se observa cómo la frecuencia de realización de reuniones por parte del equipo bilingüe influye significativamente en la implicación de los alumnos ( $\chi^2_{(26)} = 17.286^a, p = .027$ ). De acuerdo con los datos incorporados, parece ser que esta relación viene determinada porque el 23.1% de la muestra que indica reunirse semanalmente, implica a los alumnos «bastante» en el funcionamiento del PB. Por su parte, el 30.8% que afirma hacerlo cada 15 días también señalan implicar de alguna manera al alumnado. De este modo, parece que a mayor número de reuniones, mayor implicación de los alumnos. Por el contrario, la frecuencia de realización de reuniones por parte del equipo bilingüe no influye significativamente en la implicación de las familias en el PB que se desarrolla en el centro de sus hijos ( $\chi^2_{(26)} = 19.960^a, p = .068$ ). Finalmente, existe una relación significativa entre la realización de reuniones y la organización de actividades de carácter interdisciplinar ( $\chi^2_{(26)} = 9.954^a, p = .041$ ). Se deduce que a mayor frecuencia de reuniones, mayor trabajo interdisciplinar.

Por otro lado, y como se refleja en la tabla 2, existe una relación entre la importancia que otorga el profesor de EF a realizar estancias en el extranjero con el fin de actualizarse en el idioma y la asistencia a actividades de formación metodológica ( $\chi^2_{(26)} = 27.693, p = .001$ ). Puede afirmarse que los docentes que más valoran desplazarse a otros países también consideran relevante formarse de manera permanente en el ámbito metodológico CLIL. Sin embargo, no existe una relación signifi-

Tabla 1.  
Relación entre la coordinación de los miembros del programa bilingüe y la implicación de alumnos y familias

	Frecuencia de realización de reuniones					??	p
	Porcentaje (%)						
	S.	Q.	M.	E.	N.		
Se implica a los alumnos en el PB.							
Nada	15.4	0.0	3.8	3.8	3.8	17.286 <sup>a</sup>	.027
Algo	3.8	30.8	3.8	3.8	0.0		
Bastante	23.1	3.8	3.8	0.0	0.0		
Se implica a las familias en el PB.							
Nada	0.0	0.0	0.0	3.8	0.0	19.960	.068
Algo	3.8	11.5	3.8	0.0	0.0		
Bastante	26.9	23.1	3.8	0.0	3.8		
Mucho	11.5	0.0	3.8	3.8	0.0		
Se organizan actividades de carácter interdisciplinar.							
SI	38.5	15.4	7.7	0.0	0.0	9.954 <sup>a</sup>	.041
NO	3.8	19.2	3.8	7.7	3.8		

Tabla 2.  
Análisis de la formación metodológica del docente de EF bilingüe

	Importancia estancias en el extranjero				??	p
	Porcentaje (%)					
	Nada	Algo	Bastante	Mucho		
Asistir a cursos y congresos relacionados con metodología CLIL.						
Nada	0.0	3.8	0.0	0.0	27.693 <sup>a</sup>	.001
Algo	3.8	0.0	3.8	19.2		
Bastante	3.8	0.0	11.5	23.1		
Mucho	0.0	0.0	7.7	23.1		
Tiempo de formación lingüística (horas)						
	<20	20-40	40-60	60-100	100-200	>200
Empleo de todas las destrezas de inglés en EF.						
Nada	7.7	0.0	0.0	0.0	0.0	7.7
Algo	11.5	7.7	0.0	0.0	23.1	11.5
Bastante	3.8	3.8	11.5	11.5	15.4	3.8
Mucho	0.0	0.0	3.8	0.0	0.0	0.0

Tabla 3.  
Relación entre la «Implantación del bilingüismo en el centro» y las medias de grupos en «antigüedad del centro como sección bilingüe»

	Curso escolar en que se integró el PB (N/rango promedio)						
	06	07	08	09	10	11	12
Implantación del bilingüismo en el centro	5	3	3	1	4	6	3
	8.4	7.5	14.2	5.0	17.1	17.4	13.3
??	8.370						
P	.212						

Tabla 4.  
Relación entre la «Percepción óptima de la inclusión de la EF en el PB» y las medias de grupos en «Valoración positiva del AC en las clases de EF»

	Valoración de la presencia del AC en clases de EF (N/rango promedio)				??	p
	Nada	Algo	Bastante	Mucho		
Percepción óptima de la inclusión de la EF en el PB	5	3	14	4	8.505	.037
	19.2	4.0	12.5	16.9		

cativa entre la realización de estancias en el extranjero y el empleo de todas las destrezas lingüísticas en EF ( $\pm 2_{(26)} = 20,298^a$ ,  $p = .062$ ).

#### *Análisis de la varianza no paramétrico*

A partir de los ítems del cuestionario de coordinadores bilingües que aportaban más carga factorial a la manera de integrar en bilingüismo, se generó la categoría de escala «implantación del bilingüismo en el centro». Esta se relaciona con la antigüedad del centro como sección bilingüe (tabla 3).

Se observa cómo no existe una diferencia significativa ( $\pm 2_{(26)} = 8,370$ ,  $p = .212$ ). Se puede afirmar que la antigüedad del centro como sección bilingüe no es un factor que influye directamente en la implantación del bilingüismo. Así, centros con menor antigüedad muestran un mayor grado de implantación del modelo.

Por otro lado, y a partir de los ítems del cuestionario de docentes de EF bilingües que más relacionaban con la valoración positiva hacia impartir la EF en inglés, se generó la categoría de escala «Percepción óptima de la inclusión de la EF en el PB». Esta se relaciona con la colaboración del AC en la clase para la mejora del inglés (tabla 4).

En este caso, la diferencia resultó significativa ( $\pm 2_{(26)} = 8,505$ ,  $p = .037$ ), comprobando cómo el hecho de valorar positivamente el rol del AC influye también en tener una visión más favorable de la EF bilingüe.

#### *Metodología Cualitativa*

Para analizar los datos obtenidos en el estudio de caso único se atiende a las cuatro categorías establecidas: 1. Aspectos relativos a la adquisición del idioma; 2. Aprendizaje de contenidos curriculares de EF; 3. Implicación del alumno en el proceso educativo; 4. Dificultad de la materia de EF. Estas categorías están directamente relacionadas con las cuatro variables que integran el cuestionario de los profesores de EF bilingüe. Para ello, y tras el volcado de datos generados en los tres instrumentos utilizados, se realizó un análisis de contenido, triangulación y saturación de la información, contabilizando el número de extractos de texto y presentando aquellos más significativos.

*Aspectos relativos a la adquisición del idioma* (115 extractos de texto encontrados)

En esta categoría se analizan los aspectos que promueven la adquisición del idioma en las clases de EF. Atendiendo a la entrevista inicial al docente, este manifiesta un fuerte convencimiento en cuanto a la necesidad de trabajar las cuatro habilidades del inglés en el desarrollo de sus clases de EF:

*«[...] trato de contribuir al aprendizaje del inglés mediante el trabajo de todas sus posibilidades comunicativas (comprensión oral y escrita y expresión oral y escrita)» (EPEFB).* *«Siempre me dirijo a mis alumnos en inglés y cuando ellos se dirigen a mí tienen que hacerlo en inglés para que les conteste. Todas las actividades pertenecientes a las UDD son explicadas en inglés y si los alumnos tienen alguna duda, tienen que preguntarlo en el idioma. [...]» (EPEFB).*

Atendiendo a los diarios de registro, pueden verse diversas ejemplificaciones prácticas de utilización de las destrezas lingüísticas en el desarrollo de las UDD:

*«El contenido que se desarrolla en esta sesión son los retos cooperativos. El docente plantea un reto y los alumnos deben solucionarlo primero de forma hablada (en inglés) y después de manera motriz. [...] Durante la clase el profesor explica cada actividad en inglés. En el transcurso de las actividades, si hay algo que corregir también se lo indica en inglés» (DR4B).*

Sin embargo, esto no constituye una condición *sine qua non*, ya que se han apreciado diversos momentos en los que el docente les habla en castellano tanto en 1º ESO como en 4º ESO. Esto ocurre a lo largo del curso, es decir, no se observa que se produzca en una UD determinada o en un trimestre concreto. Esta situación es detectada por un alumno de 4º ESO durante el grupo de discusión, quien se muestra crítico cuando el profesor habla en español y considera que esto podría ser evitado:

*«[...] Estamos en un grupo bilingüe y se supone que las clases tendrían que ser todas en inglés? ¿Qué de nuevo hay entonces si hablamos en español?» (GD4B).*

Sin embargo, los alumnos de 1º ESO dicen haber mejorado su nivel, porque tanto el profesor como la lectora les hablan en inglés durante las clases:

*«Entendemos mejor inglés que al principio de curso ya que hemos trabajado muchas actividades en inglés y el profesor y la lectora nos han ayudado mucho en nuestras dudas» (GD1B).*

*Aprendizaje de contenidos curriculares de EF* (160 extractos de texto encontrados)

En esta categoría se analizan los aspectos que influyen en el aprendizaje de contenidos propios de la materia de EF.

El docente manifiesta su convicción de que el aprendizaje de la materia de EF es lo más importante, mientras que el inglés tan sólo es el medio para conseguirlo, aunque reconoce la influencia del idioma en el avance de los cursos:

*«[...] el fin fundamental es el aprendizaje de contenidos de EF [...] el inglés es tan solo un medio para comunicarnos. Por tanto, el inglés no es el fin sino el medio para aprender EF». «[...] Muchas veces, en los grupos bilingües se va más retrasado que en los grupos no bilingües. En estos últimos, las explicaciones son más fluidas y también la comprensión» (EPEFB).*

Esta diferencia entre los grupos se observa en varios ejemplos del diario:

*«En el grupo bilingüe se han propuesto menos juegos que el grupo no bilingüe. Les cuesta más entender la explicación y hacen mucho más lenta la coevaluación». «Es la primera vez que los alumnos reciben una planilla de esas características y les cuesta entenderla. Se añade que está en inglés y no conocen algunas palabras». «Esto parece ralentizar el proceso respecto a los otros grupos de castellano» (DR1B).*

A lo largo del curso se recogen evidencias que muestran que con los grupos bilingües (sobre todo en el caso de 1º ESO) se plantean menos propuestas debido a la comprensión del idioma. Pero si se atiende a los resultados finales obtenidos como indicativo del aprendizaje, se encuentra que los grupos bilingües consiguen mejores resultados en comparación con los grupos no bilingües. Esto ocurre tanto en 1º ESO como en 4º ESO:

*«Se ve cómo en los grupos no bilingües la clase en algunas ocasiones es más dinámica porque se entera mejor, pero esto no quiere decir que el trabajo realizado sea de calidad o se genere más aprendizaje. Los grupos bilingües son mejores en esto» (DR4B).*

*Implicación del alumno en el proceso educativo* (144 extractos de texto encontrados)

En esta categoría se analiza si las características del grupo, el tipo de contenido aplicado y los aspectos metodológicos influyen en la implicación del alumno en el proceso educativo.

El docente considera que el inglés no es exactamente el factor determinante de una mayor implicación:

*«Creo que el hecho de que la EF se imparta en inglés no es lo que determina exactamente la mayor implicación del alumnado y su mejor relación entre ellos, la configuración del grupo y el tipo de alumnado es clave en esto» (EPEFB).*

Los datos recopilados en los grupos de discusión muestran que al alumnado le agrada la idea de tener EF en inglés porque lo aprenden de una forma entretenida y diferente para ellos. Sin embargo, destacan la no motivación hacia las tareas de leer y escribir en EF. Algunos asumen que hay que hacerlo por el hecho de estar en la sección bilingüe, ya que la EF no es solamente jugar.

*«Es importante que la EF se de en otro idioma ya que además aprendemos inglés» (GD1B).* *«Somos conscientes de que estar en la sección bilingüe conlleva hacer más tareas, pero creo que es bueno para nosotros». «Hemos aprendido cosas interesantes que no solo jugar, aunque tenemos que leer textos o hacer alguna*

*reflexión escrita es más rollo» (GD4B).*

También se observa en el diario cómo los grupos bilingües presentan un mejor clima de aula y una mayor implicación hacia los contenidos desarrollados:

*«La clase se desarrolla de manera óptima. [...] Los alumnos se han ayudado entre ellos, se han sentido bien por ello y han comprendido que gracias a la ayuda del otro, todo es más fácil. Además han destacado lo diferente que ha sido la sesión con respecto a todo lo que habían hecho anteriormente, han dicho que había sido entretenido y muy divertido». «Este clima tan positivo no se encontró en los grupos no bilingües» (DR4B).*

*Dificultad de la materia de EF (132 extractos de texto encontrados)*

En esta categoría se analiza si el idioma, el tipo de contenido o el periodo de curso pueden incrementar la dificultad de la materia de EF. Para estudiar la dificultad de la materia en función de la presencia del idioma, se tiene en cuenta tanto la percepción del profesor como la de los alumnos.

El hecho de que la EF se imparta en otro idioma conlleva la implementación de una nueva metodología. Así lo considera el docente quien piensa que enseñar EF en inglés va más allá de traducir directamente la clase de castellano al inglés:

*«La metodología CLIL es importante porque permite integrar una materia de contenido con un idioma extranjero» (EPEFB). «[...] no podemos pensar que traduciendo lo que siempre hacemos ya sirve» (EPEFB).*

Otra de las dificultades que el profesor plantea es el hecho de corroborar que a través de la EF se contribuya a la mejora del inglés si no hay pruebas objetivas que lo avalen o la coordinación con el profesor de inglés es a menudo escasa:

*«Yo suelo obtener mejores resultados con los grupos bilingüe, pero claro, esto es difícil de constatar si no se hacen estudios científicos que lo corroboren [...]. Además veo clave la coordinación con el profesor de inglés, esto no siempre se hace» (EPEFB).*

Algunos alumnos perciben que la EF es más difícil por el hecho de ser en inglés, aunque no todos están de acuerdo en esto. Se observa que los alumnos de 1º ESO detectan esa mayor dificultad en comparación con los alumnos de 4º ESO:

*«La EF es más difícil en inglés. Creo que el profesor tendría que hacer más explicaciones en castellano» (GD1B). «A mí no me parece que sea más difícil porque sea en inglés. Se entiende bien al profesor y a la lectora, lo único cuando hay que hacer trabajos o exponer en clase se hace algo más difícil, pero la asignatura en general no es más difícil porque sea en inglés» (GD4B).*

Cuando se indaga sobre las razones que les llevan a opinar que es más difícil, el argumento más destacado es la mayor carga de trabajo que supone estar en la sección bilingüe y la difícil adaptación:

*«Hasta que te acostumbras a que la EF es en inglés, parece más difícil la asignatura [...]». «Al principio era muy difícil entender a la lectora» (GD1B). «[...] Hay que hacer más tareas y trabajos y los de los otros cuartos no hacen tantas como nosotros» (GD4B).*

## Discusión

Los objetivos del presente estudio son: a) analizar el grado de coordinación entre los miembros del programa bilingüe y la implicación de alumnos y familia, así como el perfil metodológico del profesorado que imparte Educación Física en inglés; b) comprobar si la antigüedad del centro con sección bilingüe y la percepción del profesorado sobre la inclusión de la EF bilingüe influyen en el nivel de implantación del bilingüismo y la valoración positiva hacia el AC; c) analizar cómo la metodología CLIL repercute en la adquisición del idioma y en el aprendizaje de contenidos del alumnado de EF. Se ha comprobado cómo la coordinación de los equipos y los docentes de EF bilingües favorece el desarrollo de la materia y la consecuente implicación de los alumnos. Este trabajo conjunto también ha demostrado una mayor interdisciplinariedad y una importancia sobre la formación permanente

del profesorado en metodología CLIL. Por otro lado, la antigüedad del centro no se configura como un factor determinante para una mejora en la implantación del bilingüismo, mientras que la percepción óptima de la EF bilingüe se asocia con un aprovechamiento del rol del AC. La parte cualitativa ha mostrado la importancia del trabajo de las cuatro destrezas, los mejores resultados de los grupos bilingües y una menor motivación de los estudiantes hacia las tareas de lectura y escritura en inglés. Los grupos bilingües valoran positivamente encontrarse en esta sección, pero perciben una mayor carga de trabajo que en los grupos no bilingües.

Respecto al primer análisis, se obtuvo que la asiduidad en la realización de reuniones por parte del equipo bilingüe influía significativamente en la implicación de los alumnos. Se encuentran evidencias que demuestran que implicar al alumnado en su propio proceso de enseñanza produce mayor motivación y predisposición hacia su aprendizaje (Nurmi & Kokkonen, 2015; Pérez-Cañado, 2012; Hortigüela, Pérez-Pueyo & Calderón 2016; Troncoso & Ríos, 2003). Resultados similares también se han encontrado en la enseñanza superior en relación a los procesos de evaluación (Hortigüela, Pérez-Pueyo & Salicetti, 2015). Esto conecta directamente con la metodología empleada en el aula, entendiendo que las características esenciales de CLIL difieren de la pura inmersión lingüística en el extranjero (Cenoz, Genesee & Gorter, 2014). Entre los aspectos diferenciadores remarcan: 1) La consideración de las características de los estudiantes participantes, 2) El equilibrio entre el idioma y la instrucción del contenido y 3) La utilización de enfoques pedagógicos y estrategias didácticas concretas para integrar el lenguaje y el contenido.

Los datos del estudio demuestran la importancia que tiene la formación metodológica del profesorado para tener una percepción óptima de la EF bilingüe. A este respecto, Juan (2008) comenta que la formación del docente a nivel de idioma permite desarrollar las destrezas, pero la utilización de todas no tiene por qué implicar una mejora equitativa de todas ellas. Algunos estudios coinciden en que la competencia oral es la destreza en la que se obtienen mayores ganancias respecto a otras como la escritura o la lectura (Juan & Pérez, 2007). Ramos-Calvo y Ruiz-Omeñaca (2011) argumentan que las características particulares de la materia promueven la utilización de las habilidades orales (comprensión y expresión oral) por encima de las habilidades que requieren lectura y escritura (comprensión y expresión escrita).

El segundo análisis del estudio reflejó que el tiempo que lleve el centro como sección bilingüe no es un determinante para su buena implantación. La literatura no presenta experiencias en esta línea, lo que parece indicar que es más importante la definición de un buen protocolo de actuación y seguimiento a nivel de centro que el hecho de llevar muchos años con el mismo. Los resultados del estudio también muestran que los profesores más partidarios de la EF bilingüe valoran más al AC como un apoyo dentro del aula. Esta figura se presenta como una oportunidad para aprovechar el verdadero potencial que tiene la EF bilingüe. Que la materia sea en inglés es algo muy positivo por diversas razones. Entre ellas se destaca la motivación de logro de los alumnos hacia la EF, que puede servir como puente conector hacia el interés por el aprendizaje del inglés (Coral, 2012; Toscano & Rizopoulos, 2013). En este sentido, Elyildirim y Ashton (2006) demuestran la relación significativa existente entre la actitud positiva de los alumnos hacia el aprendizaje de la materia y su disposición hacia el estudio de lenguas extranjeras. Fernández-Barrionuevo (2009) remarca que el ambiente relajado e informal en el que se desarrollan las clases de EF facilita la expresión oral de los alumnos. Clancy y Hruska (2005) indican que en EF se generan multitud de situaciones que demandan un uso práctico y real del idioma. Por el contrario, Ramos-Calvo y Ruiz-Omeñaca (2011) opinan que si la EF genera motivación de logro, la inclusión del idioma puede desembocar en lo contrario, la desmotivación de los alumnos hacia el aprendizaje. Además, Ramos-Calvo (2009) defiende que el núcleo esencial de las actividades desarrolladas en EF debe dirigirse al cuerpo y al movimiento. Sin embargo, ambas realidades (movimiento e idioma) podrían ser compatibles, siempre y cuando se cumplan los requisitos de una tarea motriz de EF en CLIL como la que proponen

Coral y Lleixà (2013): equilibrio entre los grados de exigencia motriz, lingüística, cognitiva y de desarrollo personal y/o social.

En relación al análisis cualitativo, y respecto a la adquisición del idioma, el estudio ha demostrado una mayor implicación y motivación de los grupos bilingües hacia la EF. En este sentido, uno de los mayores cuestionamientos actuales se centra en comprobar si el bilingüismo puede afectar al aprendizaje de contenidos específicos de la materia. Existe una creciente preocupación por realizar una medición justa, objetiva y adecuada del aprendizaje de los estudiantes. A este respecto, la calificación resulta ser un aspecto polémico a la hora de valorar su adquisición (Hernández-Nodarse, 2005; Hortigüela & Hernando, 2015). Si se asume que el grado de aprendizaje en la materia se relaciona con el rendimiento académico alcanzado, es decir, la nota final obtenida en EF (Fariás, Díaz & Miranda, 2012), los resultados de la investigación indicaron que en los grupos bilingües hubo mejores resultados que en los no bilingües. Esto ocurrió pese a registrar que, en ocasiones, el docente proponía menos actividades a los grupos bilingües porque los alumnos tardaban más en comprender y desarrollar la actividad en inglés. Se constató entonces que el idioma produjo en algún momento un desarrollo más lento de la dinámica de la clase y el trabajo de menos contenidos. Coral y Lleixà (2013) argumentan que una tarea motriz equilibrada en EF bilingüe debe incluir exigencias lingüísticas que garanticen el dinamismo en su desarrollo y que no produzcan ralentización. Estos autores demuestran que cuando la exigencia lingüística impide la comprensión del alumnado, provoca que la actividad se ralentice y que como consecuencia el alumno pierda la motivación. Por ello, es necesario proponer tareas motrices que supongan un requerimiento lingüístico de acuerdo al nivel de los alumnos en función de los niveles marcados para cada curso específico (Coral & Lleixà, 2013). Aunque en la presente investigación se encuentra un mayor rendimiento académico en los grupos bilingües, estudios en otras materias advierten, bajo una pedagogía crítica, que este puede ser menor si no se emplea una metodología CLIL (Chiva-Bartoll, Isidori & Fazio, 2015).

## Conclusiones

En el presente apartado se establece una conclusión para cada uno de los objetivos del estudio. Además se comenta su principal aporte, algunas de sus limitaciones, así como el interés que puede tener para los lectores.

Respecto al primer objetivo de la investigación, se comprobó cómo un mayor número de reuniones de los coordinadores favorecía un mayor trabajo interdisciplinar y más implicación del alumnado en los PB. Además, los profesores que otorgaron una mayor importancia a conocer otros países también valoraban más la metodología CLIL.

Respecto al segundo objetivo de la investigación, se concluye que un mejor PB no se asocia al factor tiempo desde su implantación. Además, los docentes más partidarios de que la EF sea bilingüe valoran en mayor medida el rol del AC.

En relación a tercer objetivo del estudio se ha demostrado la importancia de trabajar las cuatro destrezas lingüísticas, los mejores resultados de los grupos bilingües y su mayor implicación en las UDD. También se refleja cómo las destrezas menos valoradas por los grupos bilingües son la escritura y la lectura. Los grupos bilingües, aunque reconociendo lo positivo de que la EF sea en inglés, manifiestan una mayor carga de trabajo que los no bilingües.

El principal aporte de esta investigación ha sido contrastar el trabajo bilingüe que se realiza en todos los IES públicos de CyL, tanto desde la perspectiva de los coordinadores de PB como de los profesores de EF. Además, se ha contrastado el trabajo realizado a lo largo de un curso académico entre grupos bilingües y no bilingües, analizando multitud de variables, entre ellas la realización de grupos de discusión con los estudiantes. Esto, sin duda, supone un aporte significativo a la literatura existente sobre la temática. De la investigación derivan algunas propuestas de futuro. En primer lugar, únicamente se obtienen datos de una

CCAA, por lo que sería interesante contrastarlos con otras. En segundo lugar, no se han comprobado las mejoras obtenidas por el alumnado en diseños experimentales, por lo que sería relevante realizar un pretest-postest, analizando en qué medida se mejora cada una de las destrezas del inglés una vez llevada a cabo la intervención en la materia de EF.

Consideramos que el artículo podría ser de especial interés para todos los responsables administrativos y académicos de implantar un PB en la educación obligatoria. También para aquellos docentes de EF que tienen que impartir la asignatura en inglés, ya que se presentan diferentes resultados que pueden orientar la práctica. Se destaca la importancia que tiene seguir investigando sobre una temática con tantas vicisitudes como es la educación bilingüe en nuestro país.

## Referencias

- Amor, T., & Pascual, L.F. (2012). *Actividades bilingües de EF de base: EF y bilingüismo*. Madrid: Editorial CCS.
- Cenoz, J., Genesee, F., & Gorter, D. (2014). Critical Analysis of CLIL: Taking Stock and Looking Forward. *Applied Linguistics*, 35(3), 243-262.
- Chiva-Bartoll, O., Isidori, E., & Fazio, A. (2015). Educación Física bilingüe y pedagogía crítica: una aplicación basada en el Judo *Retos. Nuevas tendencias en EF, Deporte y Recreación*, 28, 110-115.
- Clancy, M. E., & Hruska, B. L. (2005) Developing Language Objectives for English Learners in Physical Education. *Journal of Physical Education, Recreation y Dance*, 76(4), 30-35.
- Cooper, W., McGuire, B., & Parker, L. (2001). Physical education and language: do actions speak louder than words? *European Journal of Physical education*, 6(2), 101-116.
- Coral, J. (2012). *Aprenentatge integrat de continguts d'educació física i llengua anglesa: EF en AICLE al cicle superior de primària*. Universidad de Barcelona: Barcelona.
- Coral, J., & Lleixà, T. (2013). Las tareas en el aprendizaje integrado de EF y lengua extranjera (AICLE). Determinación de las características de las tareas mediante el análisis del diario de clase. *Retos. Nuevas tendencias en EF, Deporte y Recreación*, 24, 79-84.
- Coyle, D., Hood, P., & Marsh, D. (2010). *CLIL. Content and Language Integrated Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Elyildirim, S., & Ashton, S. (2006). Creating positive attitudes towards English as a foreign language. *English Teaching Forum*, 44(4), 2-21.
- Fariás, F., Díaz, M., & Miranda, F. (2012). *Estilos de aprendizaje y su relación con el rendimiento escolar en la enseñanza media. Estilos de aprendizaje: investigaciones y experiencias*. V Congreso Mundial de Estilos de Aprendizaje.
- Fernández-Barrionuevo, E. (2009). Crítica sobre el trabajo en grupos en la EF bilingüe: consideraciones teóricas y aplicaciones prácticas. *Innovación y experiencias educativas*, 20-26.
- García-Jiménez, J.V., García-Pellicer, J.J., & Yuste, J.L. (2012). Educación Física en inglés. Una propuesta para trabajar la higiene postural en Educación Primaria *Retos. Nuevas tendencias en EF, Deporte y Recreación*, 22, 70-75.
- Halbach, A. (2008). Una metodología para la enseñanza bilingüe en la etapa de Primaria. *Revista de Educación*, 346, 455-466.
- Hernández-Nodarse, M. (2005). Indicadores del aprendizaje al centro de la mira: argumentos y resultados de una experiencia. *Revista Iberoamericana de Educación*, 37, 6-11.
- Hortigüela, D., & Hernando, A. (2015). El atletismo bajo el enfoque metodológico CLIL en la educación física bilingüe. *Tándem Didáctica de la Educación Física*, 50, 54-58.
- Hortigüela, D., Hernando, A., & Pérez-Pueyo, A. (2016). ¿Qué estrategias metodológicas utiliza el profesor de Educación Física bilingüe en el aula? En M.I. Amor, J.L. Luengo-Almena y M. Martínez (coords), *Educación intercultural: metodología de aprendizaje en contextos bilingües*, (103-106). Editorial Atrio: Granada
- Hortigüela, D., Pérez Pueyo, A., & Salicetti, A. (2015). ¿Cómo percibe el alumnado universitario de educación física la evaluación recibida? Contraste de dos metodologías diferentes. *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 28, 66-70.
- Hortigüela, D., Pérez-Pueyo, A., & Calderón, A. (2016). Efecto del modelo de enseñanza sobre el autoconcepto físico del alumnado en educación física. *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 30, 76-81.
- Juan, M. (2008). Contexto y contacto en el aprendizaje de lenguas extranjeras. *Revista Electrónica d'Investigació i Innovació Educativa i Socioeducativa*, 1, 47-66.
- Juan, M., & Pérez, C. (2007). The effect of context and contact on oral performance in students who go on a stay abroad. *International Journal of Applied Linguistics*, 4, 117-134.
- Magdaleno, V.M. (2011). *Cómo enseñar EF en inglés. How to teach Physical Education in English*. Sevilla: Wanceulen Editorial Deportiva.
- Moliner, M. (2014). *La influencia de la legislación de cada una de las CCAA en el desempeño de rol del profesor de metodología AICLE*. Universidad Pontificia de Salamanca: Salamanca.
- Moliner, M., & Fernández, L. M. (2013). The Effects of CLIL from the Perspective of In-service Teachers in Salamanca (Castilla y León, Spain). *Evedra: Revista Científica*, 8, 200-217.
- Nurmi, A. M., & Kokkonen, M. (2015). Peers as Teachers in Physical Education Hip Hop Classes in Finnish High School. *Journal of Education and Training Studies*, 3(3), 23-32.
- Pérez-Cañado, M.L. (2012). CLIL research in Europe: past, present, and future. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 15(3), 315-341. doi: 10.1080/13670050.2011.630064.
- Ramos-Calvo, F. (2009). Why do we do this? Reflections of a two-way immersion school principal on the roles of parents, teachers, and her own, in the program. *Estudios de Lingüística*, 23, 225-240.
- Ramos-Calvo, F., & Ruiz-Omeñaca, J.V. (2011). La EF en centros bilingües de primaria inglés-español: de las singularidades propias del área a la elaboración de propuestas didácticas prácticas con AIBLE. *Resla*, 24, 153-170.
- Salvador, C., Chiva, O., & Fazio, A. (2016). Características del Aprendizaje Integrado de Contenidos de Educación Física y Lengua Extranjera. *Retos. Nuevas tendencias en EF, Deporte y Recreación*, 29-120-125.
- Toscano, L., & Rizopoulos, L. A. (2013). Making Content Accessible for English Language Learners (ELL) in the Physical Education Classroom. *International Journal of Business and Social Science*, 4(14), 99-104.
- Troncoso, P., & Ríos, D. (2003). Autoevaluación de los alumnos: una estrategia participativa orientada al aprender a valorar. *REXE: Revista de estudios y experiencias en educación*, 2(4), 111-120.