

## Educación Física Bilingüe-AICLE a través de la enseñanza comprensiva de los juegos: análisis comparativo de la satisfacción intrínseca por edad y género

### Bilingual Physical Education-CLIL through teaching games for understanding: comparative analysis of intrinsic satisfaction by age and gender

Santiago García-Calvo Rojo, Esther Luisa Nieto Moreno de Diezmas  
Universidad de Castilla-La Mancha (España)

**Resumen:** El objetivo fundamental de esta investigación fue determinar el grado de satisfacción intrínseca y su variabilidad según edad y género en la Educación Física Bilingüe (EFB) implementada combinando la metodología AICLE (aprendizaje integrado de contenido y lengua) y la EC (enseñanza comprensiva) del juego. El estudio se contextualizó en un colegio bilingüe de la CAM (Comunidad Autónoma de Madrid) y el número de participantes fue n=158 (n= 85, chicos y n=73, chicas) de 3º, 4º, 5º y 6º de educación primaria. La satisfacción se evaluó utilizando el cuestionario SSI-BPE (*Sport Satisfaction Instrument in Bilingual Physical Education*) y con un cuestionario de respuesta abierta. Los resultados mostraron que la intervención pedagógica en inglés (AICLE-EC) impactó positivamente en la diversión, con diferencias significativas entre el pre y el post-test. El alumnado de 3º obtuvo resultados significativamente superiores al de 6º, corroborándose así la tendencia observada en estudios previos de que la satisfacción decrece con la edad. En lo que respecta al género, las chicas mostraron índices de satisfacción significativamente más altos que los chicos, lo que contrasta con los hallazgos de los estudios sobre satisfacción contextualizados en la Educación Física no bilingüe y parece indicar que la EFB contribuye a crear escenarios de aprendizaje más igualitarios.

**Palabras clave:** AICLE, educación física bilingüe, satisfacción, género, enseñanza comprensiva.

**Abstract:** The main objective of this study was to ascertain the degree of intrinsic satisfaction and its variability due to age and gender in Bilingual Physical Education (BPE) implemented by combining the CLIL methodology (content and language integrated learning) and TGfU (teaching games for understanding). The study was set in a bilingual school of the CAM (Autonomous Community of Madrid) and the number of participants was n=158 (n= 85, boys and n=73, girls) from grades 3, 4, 5 and 6 of primary education. Satisfaction was evaluated using the SSI-BPE (*Sport Satisfaction Instrument in Bilingual Physical Education*) and a questionnaire with open-ended questions. The results showed the pedagogical intervention in English (CLIL-TGFU) positively impacted in amusement, with significant differences between the pre and post-test. Students in grade 3 obtained significantly higher results than in grade 6, thereby corroborating the trend observed in previous research that satisfaction decreases with age. Regarding gender, girls showed significantly higher satisfaction rates than boys, which contrasts with the findings of studies on satisfaction set in non-bilingual PE settings and seems to suggest that BPE contributes to creating more egalitarian learning scenarios.

**Keywords:** CLIL, bilingual physical education, satisfaction, gender, teaching games for understanding.

## Introducción

Uno de los retos de la EF en la actualidad es la implementación de prácticas educativas adaptadas a una realidad social cambiante (Pérez-Pueyo et al., 2015). En este sentido, algunos autores subrayan la necesidad de transformar el esquema educativo con cambios curriculares (Sapon-Shevin, 2013), por lo que se aboga por la innovación en el plano metodológico (Araújo, Mesquita & Hastie, 2016; Hastie & Curtnier-Smith, 2006; Pérez-Pueyo et al., 2015). Los esfuerzos en el plano teórico y en parte, también en el experimental, apuntan hacia la necesidad de superar los modelos de enseñanza tradicional, y para ello, una de las líneas de trabajo más fructíferas es combinar elementos de distintos modelos pedagógicos y enfoques, abordando la cuestión metodológica desde una perspectiva ecléctica (González-Villora et al, 2018).

En este contexto, una de las innovaciones educativas más relevantes en los últimos años es la implementación de la enseñanza bilingüe (Cenoz et al., 2014), que nace para dar respuesta a un reto social de primer orden en un mundo globalizado e interconectado, en el que el conocimiento de lenguas, y especialmente de la lengua inglesa (*lingua franca* por excelencia), contribuye al desarrollo académico, personal, social y laboral del alumnado. La educación bilingüe proporciona al alumnado, dentro del horario escolar, una mayor exposición a la lengua segunda (L2) al emplearla como lengua de instrucción en asignaturas de contenido, denominadas en este contexto disciplinas no lingüísticas (DNL). Esta exposición es más significativa, naturalista y centrada en el contenido que en las clases tradicionales de inglés como lengua extranjera, ya que, como ocurre en los procesos de adquisición de la lengua materna, la lengua se aprende mientras se usa para aprender (Mehisto, et al., 2008).

Además de los consiguientes beneficios para el aprendizaje de una lengua extranjera en un mundo globalizado e interconectado (Nieto Moreno de Diezmas, 2016a; Pérez Cañado, 2018), la enseñanza bilingüe constituye un escenario conducente al desarrollo de estrategias cognitivas (Nieto Moreno de Diezmas, 2016b) y de la conciencia cultural, ciudadanía global (Coyle et al., 2010) y también contribuye a la mejora de la motivación (Lasagabaster & Doiz, 2015; et Fernández-Barrionuevo et al., 2021; García Fernández et al. 2017).

Las aportaciones de la Educación Física (EF) a este proceso de “transformación de sistemas educativos monolingües en bilingües y plurilingües” (Doiz & Lasagabaster, 2017, p.1) es muy relevante, ya que es una de las DNL más frecuentemente impartida en inglés (Gil-López, et al., 2021; Sánchez-Vegas et al., 2022), especialmente en los programas bilingües de la Comunidad Autónoma de Madrid (CAM), donde se contextualiza el presente estudio. Sin embargo, y a pesar de que estos programas llevan implementándose casi dos décadas, existe una carencia de guías pedagógicas claras referidas a la metodología de impartición de las DNL en general, y de la Educación Física, en particular. En la normativa de la CAM se hace alusión a que los programas bilingües se han de llevar a cabo según el enfoque AICLE (aprendizaje integrado de contenidos y lenguas), pero no se especifica en qué consiste dicho enfoque, cuáles son sus principios pedagógicos, y cómo integrarlos con modelos metodológicos innovadores ligados a la propia disciplina.

En un contexto de insuficiente investigación sobre la educación física bilingüe (Chiva-Bartoll et al., 2015) el interés del presente artículo es doble. En primer lugar, uno de los objetivos de este trabajo es realizar un estudio acerca de la satisfacción respecto de la EFB por parte del alumnado y analizar las posibles diferencias según edad y género.

En segundo lugar, se plantea como objetivo adicional de este estudio, contribuir a la búsqueda de modelos pedagógicos que, desde una perspectiva ecléctica, hibriden elementos propios de la integración de contenidos y lenguas (AICLE) y enfoques innovadores propios de la disciplina de la Educación Física tales como la enseñanza comprensiva de los juegos.

El artículo se organiza de la siguiente manera. En primer lugar, se abordará la aplicación de los principios metodológicos del AICLE en el contexto de la EF. Seguidamente, se concretan las conexiones entre la enseñanza bilingüe y el modelo de Enseñanza Comprensiva (EC), conocido como TGfU (*Teaching Games for Understanding*), para pasar después a analizar la importancia de la satisfacción del alumnado en relación con la EF y revisar los estudios más relevantes al respecto. Posteriormente se presenta la metodología em-

pleada en el estudio, seguido del análisis de los datos y su discusión. El artículo finaliza con la exposición de las principales conclusiones derivadas del estudio.

### La metodología bilingüe y la EF

La Comunidad de Madrid está llevando a cabo, desde el año 2004, un programa de enseñanza bilingüe español-inglés en centros públicos, mediante la metodología AICLE, que es el enfoque dominante en el contexto bilingüe español (Salvador-García, Chiva-Bartoll & Vergaz, 2018). El enfoque AICLE parte de una perspectiva dual (Coyle et al., 2010; Gil-López et al., 2021) que propugna la integración de comunicación y contenido, es decir, propicia el aprendizaje integrado de la lengua extranjera empleada en la comunicación académica, y de los contenidos o conceptos, habilidades y actitudes propios de las disciplinas no lingüísticas o DNL. Este modelo dual compuesto de comunicación y contenidos se enriquece con la adición de otras dos “ces”: cognición y cultura, configurando así el marco de las 4 ces (Contenido, Comunicación, Cultura y Cognición,) propuesto inicialmente por Coyle et al. (2010) y adaptado a la EFB-AICLE por García-Calvo (2021) con una variable añadida (competencia). La primera “c”, la *comunicación*, pone el énfasis en el aprendizaje de la lengua extranjera vehicular en los niveles de producción, recepción e interacción tanto orales como escritas, de acuerdo con lo establecido en el Marco Común Europeo de Referencia de las Lenguas (MCERL). Los procesos de interacción y la focalización en la actividad motora que caracterizan la EFB privilegian el aprendizaje de las habilidades receptivas (comprensión) e interactivas (conversación) sobre las productivas (expresión), y el desarrollo de las destrezas orales sobre las escritas, siendo la *Total Physical Response* (TPR) o respuesta física a un estímulo oral, una de las estrategias más habituales. Además, para andamiar la comprensión se recurre a la mímica, apoyos visuales, la ejemplificación práctica y el uso de *realia*.

La segunda “c”, *contenido* se refiere a los contenidos establecidos en el currículo oficial, que son el referente del proceso de enseñanza-aprendizaje tanto de la enseñanza bilingüe como no bilingüe. El profesorado ha de adaptar y facilitar su adquisición, pero nunca simplificar, reducir o eliminar contenidos. La tercera “c” es la *cognición* o conocimiento que se relaciona con las funciones de pensamiento. Siguiendo la taxonomía de Bloom, el proceso de aprendizaje ha de enfocarse al desarrollo no solo de habilidades cognitivas de orden inferior (repetir, enumerar, recordar, comprender, aplicar), sino también a la adquisición de habilidades cognitivas de orden superior (analizar, evaluar y crear). La cuarta “c” es la *cultura*, cuyo objetivo es conectar con la conciencia de los demás, el conocimiento de la pro-

pia codificación cultural y el desarrollo de la competencia multicultural.

Todo el modelo ha de orientarse a la práctica y a la competencia, concebida como la movilización de recursos (conceptos, habilidades y actitudes) para solucionar problemas. Además, el marco se completa con otra “c”: las competencias clave, reconocidas en el sistema educativo como las referencias últimas del proceso de aprendizaje. Así, la EFB, como el resto de asignaturas, ha de contribuir a la adquisición de las siguientes competencias del currículo según el art. 5 del Decreto 89/2014 que establece el currículo en la CAM: (1) Comunicación lingüística; (2) Competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología; (3) Competencia digital; (4) Aprender a aprender; (5) Competencias sociales y cívicas; (6) Sentido de iniciativa y espíritu emprendedor y (7) Conciencia y expresiones culturales. La implementación de la metodología AICLE fomenta una mayor atención a las competencias 1 y 7, mientras que la EF contribuye de manera específica a las competencias 4,5 y 6 y a la 2, en aquellos contenidos relacionados con la salud.

Como decíamos, el enfoque AICLE incluye el uso de estrategias docentes como el andamiaje o proceso guiado para que el estudiante pueda construir nuevos aprendizajes (Coyle et al., 2010; García-Calvo, 2021; García-Calvo et al., 2019; Gil-López et al., 2021). En este sentido, el translingüismo (uso de recursos lingüísticos disponibles en más de una lengua), se considera también como una herramienta de andamiaje (Nieto Moreno de Diezmas & Fernández Barrera, 2021). Especial atención se ha de prestar a la diversidad mediante la realización de actividades graduadas y también variadas para que puedan dirigirse a las múltiples inteligencias y habilidades motrices presentes en la clase. La implementación de estas prácticas que facilitan el aprendizaje integrado, la inclusión, el desarrollo de las destrezas y los aspectos afectivos y motivacionales requiere un esfuerzo adicional para el profesorado en el diseño de tareas (López, Valverde & Encabo, 2020) que, sin embargo, está dispuesta a realizar, siendo la motivación docente uno de los motores fundamentales de la enseñanza bilingüe (Nieto Moreno de Diezmas, 2019).

### La enseñanza comprensiva y la metodología bilingüe

El modelo de Enseñanza Comprensiva (EC), conocido como TGfU (*Teaching Games for Understanding*) focaliza la enseñanza deportiva en “qué hacer” y “por qué hacer” (táctica), y posteriormente en “cómo hacer” (técnica) y, por tanto, intenta integrar la táctica y la técnica, aunque la técnica puede estar relativamente relegada frente a la táctica (Bunker & Thorpe, 1982). Griffin, Mitchel & Oslin

(1997) desarrollan una estructura trifásica: a) forma jugada, b) conciencia táctica y c) ejecución de habilidad. El modelo enfatiza la comprensión de los juegos basándose en la simplificación y modificación de los mismos a través de andamiajes, los cuales favorecen el conocimiento táctico (Sánchez-Gómez et al., 2014). En definitiva, la EC favorece la toma de decisiones donde la táctica es punto de referencia, lo cual supone una implicación cognitiva en todo el diseño y proceso de enseñanza-aprendizaje. La EC tiene su fundamento en la práctica del diseño curricular integrando las habilidades motrices en situaciones de juego real, para conseguir aprendizajes significativos (Díaz del Cueto & Castejón, 2012). En este sentido, la implementación de la EC de los juegos mejora el rendimiento y desarrollo cognitivo (Farias, Mesquita & Hastie, 2018).

Existen conexiones y vínculos metodológicos entre EFB-AICLE (Educación Física bilingüe en aprendizaje integrado de contenido y lengua) y EC (Enseñanza Comprensiva) ya que parten de principios comunes, tales como el andamiaje, los aprendizajes significativos y la construcción a partir del nivel previo del estudiante. Además, ambos enfoques se basan en concepciones cognitivo-constructivistas. En este sentido, un elemento funcional-estructural clave es la aplicación del principio *learning by doing*, que se describe en una manera de “aprender haciendo” unida al pensamiento, para conseguir así una mejora en la toma de decisiones (Del Valle et al., 2020).

Las sesiones de EFB-AICLE en EC que se aplicaron en las aulas en las que se contextualizó este estudio se caracterizaron por presentar un problema táctico para que el estudiante llegara a dominar una técnica con aplicación al juego real. Un ejemplo de problema táctico es el siguiente: *Keeping the ball* (mantener la posesión de la pelota), donde la acción de juego es *Kick the ball looking for your free partner* (golpear la pelota buscando al compañero que está libre de marca).

Las sesiones se estructuraron en diferentes fases: a) Reflexión inicial para presentar los objetivos (*initial reflection*); b) Juego modificado inicial para estimular el aprendizaje (*modified game 1*); c) reflexión táctica (*tactical awareness*) para solucionar los problemas presentados en el juego; d) tarea correctiva (*corrective task*); e) juego modificado (*modified game 2*) con una progresión del juego 1 y f) reflexión final (*final reflection*), para conectar con otros conocimientos analizando el aprendizaje (García-López & Gutiérrez, 2016). En este proceso no se descarta el ensayo-error y la toma de conciencia para generar un pensamiento eficaz (Del Valle et al., 2020). La figura 1 se indica el diseño de la UID en EFB-AICLE-EC, partiendo del modelo de programación planteado previamente (García-Calvo, 2015). En la figura 2 se diseña el modelo de la sesión 3: *Invasion Games*.

<b>AIMS</b> To play games respecting rules. To use rule-appropriate patterns of behavior	
<b>COMPETENCES (LC, SCC, DC, IEC, CCEC)</b>	
<b>TEACHING OBJECTIVES</b>	
<b>CONTENT</b> Common features of invasion games Basic abilities in games.	
<b>COGNITION</b> Recognize main characteristics of invasion games Provide solutions to the problems that arise in invasion games.	
<b>CULTURE</b> Identify invasion games in different cultures. Become aware of the importance of rules.	
<b>COMMUNICATION</b> Language of learning. Key vocabulary: ringol, mini-soccer, mini-basket. Language for learning. Make connections and answers: What basic ability do you use in this invasion game? Do you know invasion games relation to basic skills? What main characteristic of this invasion game? Language through learning. Learn new words which arise from an invasion game. Predict and learn cooperation and opposition situations. Use of ICT.	
<b>ASSESSMENT CRITERIA</b>	
<b>RUBRICS</b> To be able to learn cooperation and opposition strategies. To be able to use L2.	<b>TOOLS</b> Teacher's diary, check list and systematic observation
<b>METHODOLOGY (STYLES)</b> Guided discovery. Direct command and Tasks assignation. GPAI (Game Performance Assessment Instrument). Troubleshooting.	<b>MATERIALS</b> Digital board, mini-balls, court materials, computer and whiteboard.
<b>LEARNING OUTCOMES</b> Students will be able to play games respecting rules. Students will be able to discover the pleasure of movement playing invasion games.	

Figura 1. Modelo de UD en EFB-AICLE-EC

### Satisfacción y factores afectivos

La evaluación del grado de satisfacción en el alumnado de EF ha despertado un interés creciente entre los investi-

gadores durante los últimos años (Muñoz-González et al., 2019). La satisfacción es un elemento determinante del éxito y bienestar escolar y además un buen indicador para identificar posibles áreas de mejora en la EF y por ende en la EFB (García-Calvo & Salaberri, 2018). La satisfacción se relaciona con la diversión, la cual tiene la capacidad de aumentar la neurotransmisión cerebral y producir un estado cognitivo de optimización y compensación energética. Por el contrario, el aburrimiento produce bloqueos y genera inquietud, desidia y/o sufrimiento. La autorregulación de la acción posibilita nuevos aprendizajes (Del Valle et al., 2020), siendo claves los componentes motivacionales y cognitivos (Martínez & Valiente, 2019). En esta línea, la satisfacción académica está relacionada con componentes psico-afectivos y cognitivos dependiendo del clima motivacional y de las necesidades psicológicas básicas (Deci & Ryan, 2000). Estos autores consideran que la autodeterminación produce regulaciones comportamentales de los estudiantes relacionadas con la práctica del deporte. La satisfacción de las necesidades psicológicas básicas aumenta la motivación intrínseca, generando placer por la actividad (Deci & Ryan, 2008; García-Calvo, 2021). Como contrapartida, la desmotivación se relaciona de manera significativa y negativa con la calificación académica (Sevil et al., 2017)

La mayor parte de los estudios que han analizado la satisfacción en la EF han revelado que esta decrece con la edad y que es mayor en los chicos que en las chicas.

Así, Fernández-Baños (2020) compara la satisfacción de chicos y chicas de enseñanza secundaria de México y España, mediante un instrumento basado en Duda y Nicholls (1992), similar al empleado en el presente estudio. Aunque la satisfacción fue menor en la muestra mexicana que en la española, en ambos países el alumnado más joven se encon-

### PHYSICAL EDUCATION IN CLIL. INVASION GAME

<b>GRADE:</b> 6 <sup>th</sup> <b>DIDACTIC UNIT:</b> Invasion games 3. (2 <sup>nd</sup> Term) <b>TEACHING OBJECTIVES:</b> 1. To be able to know key concepts of game. 2. To be able to improve technique and tactics in games. 3. To be able to improve English level. 4. To be able to learn to collaborate with your partner in defense and attack.	<b>CYCLE:</b> 3 <sup>rd</sup> <b>ORGANIZATION.</b> In pairs, Small groups. <b>MATERIAL:</b> ICT, cones, fungible materials. <b>STYLES</b> Troubleshooting, Guide discovery.		
<b>MOTORS SKILLS</b>	<b>COMMUNICATIVES SKILLS</b>	<b>SCAFFOLDING</b>	<b>TIMING (60')</b>
<b>1. WARMING UP</b> 1.1 The teacher shows explain on the blackboard the main parts of the class. Brainstorming and reviewing concepts such as defender in group, pass the ball, quick transitions and timings.	LISTENING, READING, SPEAKING AND WRITING	Specific words, flashcards, rephrasing and feedback.	9'
<b>2. DEVELOPMENT</b> 2.1 Modified game 1. 3v3 match to score. Tactical knowledge (What to do). When I have to pass the ball? To whom and when should I pass the ball? When I have to unmark? 2.2 Corrective game (How to do it). 3v3 match playing with hands and not fists 2.3 Modified game 2. 3v3+1 match. Freeze or Stop the game (one whistle). Progression on modified game 2. Q. What should the free player do to make it easier the game? A. Moving to the ball to help owning team.	LISTENING AND SPEAKING	Teacher's demonstration, corrective feedback.	(45') 30' 15'
<b>3. FOLLOW UP/ COOL DOWN</b> 3.1 Stretching and review the results of each match. Reflections on the contents learned to stablish and transfer knowledge.	LISTENING, SPEAKING	Enhance motivation and autonomy.	6'

Figura 2. Modelo de sesión en EFB-AICLE-EC

tró más satisfecho y las chicas registraron menor diversión y más aburrimiento que los chicos, siendo significativas las diferencias debidas al género. Los mismos resultados emanaron de la investigación de Gómez-Rijo (2013) quien, entre otros aspectos, evaluó la diversión empleando la escala de Duda y Nicholls (1992). Los hallazgos de este estudio, también contextualizado en la enseñanza secundaria, mostraron un índice significativamente más alto de diversión en los chicos que en las chicas. Por su parte, Muñoz-González, et al. (2019), detectaron la misma pauta en cuanto al género, mientras que en lo que respecta a la edad, aunque el grupo más joven (12-13 años) se encontraba significativamente más satisfecho que los demás, el grupo de 14-15 años obtuvo la mayor puntuación en aburrimiento, por encima de alumnado del siguiente grupo de edad 16-17, mostrando así que la tendencia a más edad menos motivación parece no ser cierta para el alumnado en la etapa de educación secundaria no obligatoria.

En lo que respecta a la educación física bilingüe, García-Calvo, et al. (2019) compararon alumnado de 5º y 6º de educación primaria y observaron diferencias significativas en lo que respecta a la satisfacción a favor del grupo de menor edad, por lo que la regla a menor edad más satisfacción, parecía cumplirse también en el contexto de la EFB. Sin embargo, en este caso, no se encontraron diferencias significativas entre los chicos y las chicas, lo que parece indicar que la enseñanza bilingüe puede tener el efecto de nivelar las diferencias de género en el aprendizaje. Este patrón nivelador en razón del género que se registró en la enseñanza bilingüe fue identificado también en investigaciones anteriores, por Nieto Moreno de Diezmas y Hill (2019) respecto del aprendizaje de las ciencias y por Lasagabaster (2008) en relación a la adquisición de la lengua inglesa.

## Metodología

### Participantes

La muestra estuvo formada por 158 estudiantes de Educación Primaria (85 chicos y 73 chicas) pertenecientes a grupos de 3º, 4º, 5º y 6º de Educación Primaria de un colegio público de la comunidad autónoma de Madrid, donde  $n=35$  (22,2%) en 3º;  $n=42$  (26,6%) en 4º;  $n=37$  (23,4%) en 5º y  $n=44$  (27,8%) en 6º de Educación Primaria.

### Materiales e instrumentos

Se utilizó el cuestionario SSI-BPE (*Sport Satisfaction Instrument in Bilingual Physical Education*). El instrumento fue aplicado antes (pre-test) y después (post-test) de implementar la Unidad Didáctica por el especialista de EF y fue cumplimentado de manera individual durante 15-20 minutos. El instrumento constaba de una escala politómica de 8 ítems, que evaluaba la satisfacción intrínseca con dos

subdimensiones, la diversión y el aburrimiento, con una escala Likert de 1-5 (1, totalmente en desacuerdo, 2 algo en desacuerdo, 3, neutro, 4, algo de acuerdo, 5, totalmente de acuerdo). A modo ilustrativo, en la subescala diversión, el ítem 1 indicaba: "Normalmente me divierto en EF", y en la subescala aburrimiento, el ítem 2 indicaba: "En las clases de EF deseo que la clase termine rápidamente". El cuestionario fue validado a español por Baena-Extremera y Granero-Gallegos (2015), el cual procedía del SSI (*Sport Satisfaction Instrument*) originalmente diseñado por Duda y Nicholls (1992) y aplicado en el contexto de la Educación Física en Primaria (García-Calvo, 2021).

Al finalizar cada sesión, se pidió a un grupo de estudiantes cada vez que contestaran a preguntas abiertas, con la finalidad de valorar sus impresiones. Las preguntas fueron validadas empíricamente (Esses & Maio, 2002):

- *Can you describe your satisfacción about the session?*
- *Could you tell me what do you think regarding games?*
- *What do you think about development in team play? Did you enjoy?*
- *What do you think about teamwork?*

Los datos se analizaron con comparaciones constantes (Lincoln & Guba, 1990) y con análisis inductivo, con la finalidad de obtener y extraer categorías utilizando el programa Maxda 11. Finalmente, los datos fueron contrastados y analizados sucesivamente. El proceso de codificación fue realizado por un equipo multidisciplinar (orientadora, investigador, especialista y profesor de prácticas).

### Diseño y procedimiento

Se realizó un estudio de tipo mixto (cuantitativo-cualitativo). Previamente a la implementación de la sesión inicial se realizaron diferentes reuniones multidisciplinarias, con la finalidad de indicar pautas de observación, y resolver dudas curriculares.

La Unidad Didáctica AICLE-EC se realizó a lo largo del mes de abril de 2021. Las 12 sesiones tuvieron una duración de 45 minutos, y los estudiantes recibían tres sesiones semanalmente. En la sesión inicial se detallaron las normas básicas del diseño de la clase utilizando un video ilustrativo y didáctico.

Se siguieron los principios éticos adecuados obteniéndose los permisos previos pertinentes de la dirección y consentimientos informados de los tutores legales, donde se informaba de los objetivos de la investigación. La investigación fue desarrollada siguiendo las directrices éticas de la Declaración de Helsinki.

### Análisis de datos

Para el análisis de los datos obtenidos, se utilizó el paquete estadístico SPSS 26. Se realizó un análisis descriptivo de los ítems del instrumento SSI-BPE que confirmó la



validez y la fiabilidad se analizó teniendo en cuenta las dos dimensiones de cada escala: la diversión y aburrimiento. La fiabilidad fue estudiada a través del análisis de la propia solidez interna requiriendo la determinación del coeficiente alfa de Cronbach. La diversión indicaba un alfa de Cronbach = .783 y el aburrimiento indicaba un alfa de Cronbach = .813. George y Mallery (1995) consideran esta horquilla de consistencia interna de la escala como aceptable. La correlación fue negativa entre las dos subescalas siendo independientes coincidiendo con otras investigaciones (Baena-Extremera & Granero-Gallegos, 2015; García-Calvo, 2021). Se utilizó la prueba de Kolmogorov-Smirnov, para el índice de bondad de ajuste y la prueba de corrección Lilliefors para conocer la normalidad. El contraste de normalidad consideraba los cursos y el género y el histograma Q-Q plots, posibilitó una interpretación basada la morfología del cuadro teniendo en cuenta parejas de valores comparando lo observado con lo esperado. El análisis realizado mostraba que todos los valores siguen una distribución normal de la muestra, por lo que se realizó la prueba estadística T- Student.

## Resultados

Los resultados obtenidos en cada variable de investigación indican, tras la implementación del UID de EFB-AICLE-EC, un mayor valor en la subescala diversión, que en la de aburrimiento.

La praxis indica una relación positiva y estadísticas significativa con la diversión/ satisfacción, y no así con el aburrimiento. En la tabla 1 se detallan los estadísticos descriptivos de cada variable interviniente en esta investigación (diversión/satisfacción y aburrimiento) considerando la media, desviación típica y significancia pre-test y post-test. La diferencia pre y posttest es superior en satisfacción/diversión, siendo significativa, mientras que en aburrimiento no es significativa después de aplicar la UID.

Tabla 1.  
Estadísticos variables intervinientes

Subescalas	M		DT		p
	Pre	Post	Pre	Post	
Diver.	3.52	4.73	.88	.612	.00**
Aburr.	1.50	1.44	.76	.809	.02

p < .001\*\*

Las tabulaciones edad-satisfacción y género-satisfacción aparecen en la tabla 2. Las diferencias intraciclos no fueron significativas. En los ciclos (3º-4º) y (5º-6º) no existían diferencias de satisfacción. Se produjeron diferencias significativas de satisfacción interciclos (3º y 6º). Los estudiantes de menor edad (3º) manifestaban mayor índice de satisfacción intrínseca percibida que los estu-

diantes con mayor edad (6º), donde p = .000. En cuanto al género, las diferencias fueron significativas entre chicos y chicas, donde p = .001, y, por tanto, el género femenino mostraba un índice superior de satisfacción intrínseca que el masculino.

Tabla 2.  
Resultados de satisfacción en relación con el curso y el género

	N	M/ DT	T-Student	p-valor
<i>Curso</i>				
3º	35	4.80/1,2	.000**	3º-4º
4º	42	4.26/1,4	.024	.062
5º	37	3.87/1,2	.040	4º-5º
6º	44	2.21/1,3	.050	.051
				3º-6º
				.000**
<i>Género</i>				
Masc.	85	3.56/1.1		Femenino-Masculino
Fem.	73	4.58/1.3		.001**

p < .001\*\*

Considerando las respuestas abiertas del estudiante, se extrajeron seis categorías con dos subdimensiones: positivas (divertido, interesante, afiliación y transferencia) y negativas (aburrido y peligroso).

Divertido. Fue la categoría más destacada con 138 extractos, con considerable diferencia, del resto de categorías (87%). Los estudiantes nunca habían practicado esta metodología híbrida. Por tanto, la metodología y modelos de enseñanza en EFB-AICLE en EC es diferente a la habitual, lo cual podría ser un hecho diferenciador para destacar en esta categoría.

**A: “I love it...I enjoy a lot”.**

**B: “We enjoy too much and much more than other times”.**

Afiliación. Fue la segunda categoría con 112 extractos (70%). El uso de metodologías innovadoras y el trabajo en equipo tiene una valoración alta. El aprendizaje de una L2 es destacado en vocabulario y destrezas comunicativas.

**C: “Team- work is very important”.**

**D: “I do not mind wasting time reading sport rules in the flashcards, so I can learn English”.**

Interesante. Fue la tercera categoría con 92 trozos de texto (58%). La experiencia en general les ha resultado interesante (utilización del inglés, aprender un deporte nuevo, trabajo en equipo) y se reducen los conflictos habituales.

**E: “It is an interesting sport... it is cool”.**

**F: “It is a little strange, but I like it”.**

Transferencia. Se encontraron 48 extractos (30%). La transferencia posibilita un mejor aprendizaje motriz y adquisición de destrezas lingüísticas, porque se conecta con vocabulario y patrones motrices de otros deportes. El estudiante podía aplicar y realizar similitudes con otros deportes de invasión desarrollando transferencias cognitivas y tácticas.

**G: “It looks like difficult... but I have learnt it quickly”.**

Aburrido. Fue con 8 extractos la categoría con menor incidencia (5%). Algún estudiante incidió en el trabajo físico desarrollado.

**H:** “*Sometimes, I feel tired*”.

Peligroso. Fue la segunda categoría menos valorada con 12 extractos (7%).

**I:** “*I didn't like it... a partner hit me on the head*”.

## Discusión

En primer lugar, cabe destacar que, a pesar de que desde el punto de vista docente el diseño de tareas específicas, y la preparación de andamiajes o soportes de aprendizaje tanto lingüísticos como disciplinares encierra una mayor complejidad (Díaz del Cueto & Castejón, 2011; García-Calvo & Salaberri, 2018, López et al., 2020), el esfuerzo parece verse compensado a la vista de las percepciones positivas del alumnado. En este sentido la complementación del enfoque AICLE y la enseñanza comprensiva de los juegos parece ofrecer un escenario conducente a la producción de altos niveles de satisfacción intrínseca ya que los resultados en la subescala que mide la diversión son significativamente más altos después de la intervención pedagógica AICLE-EC. De ello se deriva que es ventajoso hibridar los principios del AICLE con la EC. Ambos enfoques coinciden en la importancia que conceden al andamiaje y al elemento cognitivo, mientras que la EC incide de manera particular en el desarrollo del conocimiento táctico y la toma de decisiones.

En lo que respecta a la edad, los resultados de este estudio mostraron que la satisfacción intrínseca fue significativamente más alta en el alumnado de menor edad (8-9 años, 3º EP) respecto del de mayor edad (11-12 años, 6º EP). Sin embargo, las diferencias no son significativas entre el alumnado de 3º y 4º ni entre el de 5º y 6º. Este resultado coincide con el estudio de García-Calvo et al. (2019) realizado en Castilla-La Mancha, ya que, aunque el alumnado de 5º puntuó más alto en satisfacción que el de 6º la diferencia no fue significativa. Por tanto, los resultados parecen indicar que la satisfacción con la EF parece disminuir con la edad, pero de manera paulatina a lo largo de la educación primaria, no hallándose diferencias significativas hasta el transcurso de varios años (3 según el presente estudio). En general, el hecho de que la satisfacción intrínseca disminuya con la edad es un hallazgo en consonancia con investigaciones anteriores (García-Calvo et al., 2019; Gómez-López et al., 2015; Muñoz-González, Gómez-López & Granero-Gallegos, 2019).

En cuanto al género, se ha registrado que las chicas mostraron un grado de satisfacción intrínseca significativamente superior al de sus compañeros. Este resultado no concuerda con estudios previos realizados en contextos no bilingües. Así, Gómez-Rijo (2013), Gómez-López et al. (2015), Mu-

ñoz-González et al. (2019) y Fernández-Baños (2020) encontraron que existían diferencias de género en la satisfacción intrínseca hacia la EF, pero a favor de los chicos.

El aumento de la satisfacción de las chicas parece ser una consecuencia de la enseñanza bilingüe que parece ejercer un efecto nivelador entre chicos y chicas, ya observado en estudios previos. En este sentido, García-Calvo et al. (2019) detectaron que chicos y chicas mostraban una satisfacción intrínseca similar hacia la EFB, en contraste con las investigaciones en contextos no bilingües. En el presente estudio la satisfacción hacia la EFB no se solo se nivela en cuanto al género, sino que las chicas incluso mostraron índices de satisfacción significativamente más altos que los chicos. En este caso, además del contexto bilingüe, es posible que influyera en estos resultados tan favorables para las chicas la metodología empleada ligada a la enseñanza comprensiva de los juegos. En este sentido, contamos con estudios previos como el desarrollado por Úbeda-Colomer, Monforte & Devís-Devís, (2017) que tras la implementación de una UD que aplicaba la enseñanza comprensiva concluyó que las chicas encontraron los juegos más divertidos, más interesantes y comprensibles que los chicos.

Además, el efecto nivelador de la enseñanza bilingüe se ha detectado en otras asignaturas. Tal es el caso del estudio de Nieto Moreno de Diezmas & Hill (2019) contextualizado en 4º de primaria, en el que se encontraron diferencias significativas respecto del aprendizaje de las ciencias a favor de los chicos en la enseñanza no bilingüe. Sin embargo, cuando se comparaban los resultados en la misma prueba de chicos y chicas en programas de educación bilingüe que impartían ciencias en inglés, no se detectaron diferencias en la adquisición de conocimientos científicos en razón del género. Los autores (Nieto Moreno de Diezmas & Hill, 2019) adscribieron al enfoque AICLE el efecto nivelador de las diferencias de género, basándose en estudios previos (Dörnyei, 2005) que relacionaban al género femenino con índices motivacionales superiores al masculino en el aprendizaje de una L2. De esta manera, al combinar una materia como las ciencias en la que se registraba un mayor desempeño de los chicos no bilingües, con su impartición en inglés, en donde las chicas parecen mostrar una mayor motivación (Dörnyei, 2005), se conseguían nivelar los niveles de desempeño de ambos grupos.

De manera similar, aunque con participantes de enseñanza secundaria, Lasagabaster (2008) detectó que la enseñanza bilingüe contribuyó a que los chicos adquirieran niveles de aprendizaje del inglés semejante al de las chicas. En esta ocasión, los estudios en contextos no bilingües apuntaban a un mayor desempeño de las chicas sobre los chicos. Sin embargo, la enseñanza bilingüe con la impartición de asignaturas de contenido en inglés pareció ofrecer un escenario más favorable para los chicos, y les permitió aprender el idioma al mismo nivel que las chicas (Lasagabaster, 2008).

El estudio del impacto de la EFB en el aumento de la satisfacción y motivación de las chicas abre una nueva línea de investigación. La enseñanza bilingüe constituye un escenario en el que el profesorado se encuentra con la dificultad de añadida de que la lengua de instrucción sea una lengua extranjera. Para superar este reto ha de movilizar una mayor variedad de recursos metodológicos (Ball, 2014) y emplear metodologías más enriquecidas y eclécticas (Nieto Moreno de Diezmas & Custodio Espinar, 2022), por lo que la enseñanza bilingüe puede ser dar lugar a sinergias e hibridaciones que mejoren distintas dimensiones del aprendizaje. En este sentido, el presente estudio parece indicar que la enseñanza bilingüe puede contribuir a crear entornos de aprendizaje más igualitarios. No obstante, más investigaciones son necesarias en este ámbito para comprender cómo la EFB contribuye en mayor medida que la EF no bilingüe a la satisfacción de las chicas. Realizar estudios con grupos de control y grupos experimentales bilingües es una prioridad para estudios futuros. Además, sería interesante explorar las diferencias en género en la satisfacción en contextos de educación secundaria y universitarios y combinar metodologías cuantitativas y cualitativas en la investigación.

### Conclusión

El objetivo principal de este estudio fue conocer la satisfacción intrínseca de alumnado de 3º, 4º, 5º y 6º de educación primaria respecto de la Educación Física impartida en inglés (EFB) y estudiar las posibles diferencias en razón de la edad y del género. En primer lugar, es necesario resaltar que las puntuaciones medias de satisfacción fueron bastante altas en el entorno bilingüe estudiado y se observaron diferencias significativas en la diversión/satisfacción del alumnado tras la implementación de la UD en inglés que hibridaba los principios del AICLE y la EC. Además, los resultados apuntaron a la existencia de diferencias significativas entre el alumnado de menor edad (3º de primaria, con 8-9 años) y el de mayor edad (11-12). Este hallazgo se haya en consonancia con la mayor parte de los estudios y viene a corroborar la máxima de que la satisfacción intrínseca disminuye con la edad. En cuanto a las diferencias en razón del género, los datos mostraron una satisfacción intrínseca significativamente mayor en las chicas, lo que contrasta con los estudios realizados en el ámbito de la EF no bilingüe, en los que los chicos superan significativamente a las chicas. Es posible que además de la metodología AICLE, la hibridación con la enseñanza comprensiva de los juegos desempeñara también un papel en estos resultados, inéditos en los estudios contextualizados en entornos no bilingües. En todo caso, el estudio del posible impacto de la enseñanza bilingüe para nivelar las diferencias debido al género constituye una línea pionera de investigación que necesita ser desarrollada con mayor profundidad.

Como objetivo adicional, el presente artículo explora la aplicación de los principios del AICLE a la asignatura de la EF y la combinación de los mismos con la EC. La conjugación de estos dos modelos integradores constituye una línea de investigación que precisaría de mayor indagación, a la luz del impacto tan favorable en la satisfacción intrínseca del alumnado resultados que parece haber producido la hibridación de ambas metodologías (AICLE y EC)

En general, más investigaciones son necesarias en el ámbito de la satisfacción intrínseca y el género en la EFB, así como en otros ámbitos relacionados con el aprendizaje de la lengua extranjera y la adquisición de los objetivos disciplinares en la EFB.

### Agradecimientos

El estudio ha sido financiado por el MINECO (proyecto ADI-BE, RTI2018-093390-B-I00) y el grupo de investigación DiLeAr.

### Referencias

- Araújo, R., Mesquita I., & Hastie P.A. (2016). Students' game performance improvements during a hybrid sport education-step-game-approach volleyball unit. *European Physical Education Review*, 22(2), 185–200. <https://doi.org/10.1177%2F1356336X15597927>
- Baena-Extremera, A., & Graneros-Gallegos, A. (2015). Versión española del Sport Satisfaction Instrument (SSI) adaptado al aprendizaje de la Educación Física bilingüe en inglés. *Porta Linguarum*, 25, 63-76. [https://www.ugr.es/~portal/in/articulos/PL\\_numero24/5ANTONIO.pdf](https://www.ugr.es/~portal/in/articulos/PL_numero24/5ANTONIO.pdf)
- Ball, Ph. (2014). CLIL and Competences: Assessment. En *CLIL Policy and Practice: Competence-based education for employability, mobility and growth* (pp. 76-80). British Council.
- Bunker, D., & Thorpe, R. (1982). A model for the teaching of games in secondary schools. *Bulletin of Physical Education*, 18(1), 5-8.
- Cenoz, J., Genesee, F.H., & Gorter, D. (2014). Critical Analysis of CLIL: Taking Stock and Looking Forward. *Applied Linguistics*, 35, 243-262.
- Chiva-Bartoll, O., Isidori, E., & Fazio, A. (2015). Educación Física bilingüe y pedagogía crítica: una aplicación basada en el Judo (Bilingual Physical Education and Critical Pedagogy: an application based on Judo). *Retos*, 28, 110-115. <https://doi.org/10.47197/retos.v0i28.34812>
- Coyle D., Hood P., & Marsh D. (2010). *Content and Language Integrated Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The 'what' and 'why' of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behaviour. *Psychological Inquiry*, 11, 227-268. [https://doi.org/10.1207/s15327965pli1104\\_01](https://doi.org/10.1207/s15327965pli1104_01)
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2008). Self-determination theory: A macrotheory of human motivation, development and health. *Canadian Psychology*, 49(3), 183-185. <https://doi.org/10.1037/a0012801>
- Del Valle, S., Rubio-Palomino, M.A., & Nevado-Luna, J. M. (2020). Teoría constructivista, perspectiva funcional-estructural en el aprendizaje del fútbol base. *Retos*, 38, 824-830. <https://doi.org/10.47197/retos.v38i38.73823>
- Díaz del Cueto, M., & Castejón, F.J. (2012). La enseñanza comprensiva del deporte. *Tandem*, 37, 31-41.
- Doiz, A., & Lasagabaster, D. (2017). Management teams and teaching staff: Do they share the same beliefs about obligatory CLIL programmes and the use of the L1? *Language and Education*. <https://doi.org/10.1080/09500782.2017.1290102>.
- Decreto 89/2014, de 24 de julio, del Consejo de Gobierno, por el que se establece para la Comunidad de Madrid el Currículo de la Educación Primaria.



- Dörnyei, Z. (2005). *The Psychology of the Language Learner: Individual Differences in Second Language Acquisition*. New York: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Duda, J.L., & Nicholls, J. G. (1992). Dimensions of achievement motivation in school work and sport. *Journal of Educational Psychology*, 84(3), 290-299.
- Esses, V. M., & Maio, G. R. (2002). Expanding the assessment of attitude components and structure: The benefits of open-ended measures. *European Review of Social Psychology*, 12(1), 71-101. <https://doi.org/10.1080/14792772143000021>
- Farias, C. Mesquita, I., & Hastie, P. (2018). Student game-play performance in invasion games following three consecutive hybrid Sport Education seasons. *European Physical Education Review*, 1-22. <https://doi.org/10.1177/1356336X18769220>
- Fernández Baños, R. (2020). Intención de práctica, satisfacción con la educación física y con la vida en función del género en estudiantes mexicanos y españoles. *Retos*, 37, 412-418. <https://doi.org/10.47197/retos.v37i37.73019>
- Fernández-Barrionuevo, E., Baena-Extremera, A., & Villoria-Prieto, J. (2021). La Educación Física bilingüe como forma de motivar hacia el aprendizaje en una lengua extranjera. Estudio preliminar basado en el Modelo Trans Contextual. *Retos*, 42, 244-255. <https://doi.org/10.47197/retos.v42i0.77382>
- García Fernández, B., Nieto Moreno de Diezmas, E. & Ruiz-Gallardo, J.R. (2017). Mejorar la motivación en ciencias con enseñanza CLIL. Un estudio de caso. *Enseñanza de las Ciencias, N° Extraordinario*, 2625-2630.
- García-Calvo, S. (2015). *CLIL Curriculum design in Physical education. Transforming theory into practice. Tesis de Master*. Universidad de Jaen.
- García-Calvo, S. (2021). *Influencia del aprendizaje integrado de contenido y lengua en la emoción y motivación de los estudiantes: estudio cuantitativo. Tesis Doctoral inédita*. Universidad de Castilla-La Mancha.
- García-Calvo, S. Banegas, L. D., & Salaberri, M. S. (2019). Estudio de Satisfacción en Educación Física bilingüe tras aplicar una programación de aprendizaje integrado de contenido y lengua. *Sportis, Scientific Technical Journal of School Sport, Physical Education and Psychomotricity*, 5(2), 305-322. <https://doi.org/10.17979/sportis.2019.5.2.5235>
- García-Calvo, S., & Salaberri, M. S. (2018). *Educación Física bilingüe en el siglo XXI. Investigación-acción*. Berlin: Editorial Académica Española.
- García-López, L., & Gutiérrez, D. (2016). *Aprendiendo a enseñar deporte. Modelos de enseñanza comprensiva y educación deportiva*. Barcelona: Inde.
- George, D., & Mallery, P. (1995). *SPSS/PC. Step by step: a simple guide and reference*. Belmont: Wadsworth publishing Company. CA.
- Gil-López, V., González Villora, S., & Hortigüela-Alcalá, D. (2021). Learning foreign languages through content and language integrated learning in physical education: A systematic review. *Porta Linguarum*, 35, 165-182. <http://dx.doi.org/10.30827/portalin.v0i35.15785>
- Gómez-López, M., Granero-Gallegos, A., Baena-Extremera, A., Bracho, C., & Pérez, F. J. (2015). Efectos de interacción de sexo y práctica de ejercicio físico sobre las estrategias para la disciplina, motivación y satisfacción con la Educación Física. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación Psicológica*, 2(40), 6-16.
- Gómez-Rijo, A. (2013). Satisfacción de las necesidades psicológicas básicas en relación con la diversión y la desmotivación en las clases de educación física. *Revista de investigación en educación*, 11(2), 77-85.
- González-Villora, S., Evangelio, C., Sierra-Díaz, J., & Fernández-Río, J. (2019). Hybridizing pedagogical models: A systematic review. *European Physical Education Review*, 25(4), 1056-1074. <https://doi.org/10.1177/1356336X18797363>
- Griffin, L. L., Mitchel, S. A., & Oslin, J. L. (1997). *Teaching sports concepts and skills: a tactical games approach*. Champaign, IL: Human Kinetic
- Hastie, P.A., & Curtner-Smith, M. D. (2006). Influence of a hybrid sport education-teaching games for understanding unit on one teacher and his students. *Physical Education and Sport Pedagogy* 11(1), 1-27. <https://doi.org/10.1080/17408980500466813>
- Lasagabaster, D. (2008). Foreign language competence in content and language integrated learning. *Open Applied Linguistics Journal*, 1, 31-42.
- Lasagabaster, D., & Doiz, A. (2015). A Longitudinal Study on the Impact of CLIL on Affective Factors. *Applied Linguistics*, 38, 688-712.
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1990). Judging the quality of case study reports. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 3(1), 53-59. <https://doi.org/10.1080/095183990003010>
- López, A., Valverde, R., & Encabo, E. (2020). Una investigación sobre el Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas extranjeras (AICLE) en Educación Primaria. El uso de técnicas para la formulación de preguntas eficaces. *Porta Linguarum*, 33, 63-74.
- Martínez Vicente, M., & Valiente Barroso, C. (2019). Autorregulación afectivo motivacional, resolución de problemas y rendimiento matemático en Educación Primaria. *Educatio Siglo XXI*, 37 (3), 33-54. <https://doi.org/10.6018/educatio>
- Mehisto, P., Marsh, D., & Frigols, M. J. (2008). *Uncovering CLIL, content and language integrated learning in bilingual and multilingual education*. Oxford: Macmillan.
- Muñoz González, V., Gómez-López, M., & Granero-Gallegos, A. (2019). Relación entre la satisfacción con las clases de Educación Física, su importancia y utilidad y la intención de práctica del alumnado de Educación Secundaria Obligatoria. *Revista Complutense de Educación*, 30(2), 479-491. <https://doi.org/10.5209/RCED.57678>
- Nieto Moreno de Diezmas, E. (2016a). The impact of CLIL on the acquisition of language competences and skills in L2 in primary education. *International Journal of English Studies*, 16(2), 81-102.
- Nieto Moreno de Diezmas, E. (2016b). The Impact of CLIL on the Acquisition of the Learning to Learn Competence in Secondary School Education in the Bilingual Programmes of Castilla-La Mancha. *Porta Linguarum*, 25(1), 21-34.
- Nieto Moreno de Diezmas, E. (2019). Students, Teachers and Management Teams in Bilingual Programmes. *Journal of English Studies*, 17, 277-297. <https://doi.org/10.18172/jes.3564>
- Nieto Moreno de Diezmas, E., & Custodio Espinar, M. (2021). *Multilingual education under scrutiny: a critical analysis on CLIL implementation and research on a global scale*. Bern: Peter Lang.
- Nieto Moreno de Diezmas, E., & Fernández Barrera, A. (2021). Translanguaging and language mediation in EMI contexts: emotional stances and translation issues. En Linda Escobar y Ana Ibáñez (eds.), *Mediating Specialized Knowledge and L2 Abilities-New Research in Spanish/English Bilingual Models and Beyond*. (pp. 17-34). Palgrave, Macmillan.
- Nieto Moreno de Diezmas, E., & Hill, T.M. (2019). Social Science learning and gender-based differences. A preliminary study. *Estudios de Lingüística Inglesa Aplicada*, 19, 177-203. <http://dx.doi.org/10.12795/elia.2019.i19.08>
- Pérez Cañado, M. L. (2018). CLIL and Educational Level: A Longitudinal Study on the Impact of CLIL on Language Outcomes. *Porta Linguarum*, 29, 51-70.
- Pérez-Pueyo, A., Casado, O. M., Heras, C., & Barba, J. J. (2015). *Programar y evaluar competencias básicas en 15 pasos*. Barcelona: Grao.
- Salvador-García, C. Chiva-Bartoll, O., & Vergáz Gallego, J.J. (2018). Percepción del alumnado sobre el uso del método AICLE en Educación Física: estudio de caso. *Retos*, 33, 138-142. <https://doi.org/10.47197/retos.v0i33.53665>
- Sánchez-Gómez, R., Devis-Devis, J., & Navarro-Adelantado, V. (2014). El modelo Teaching Games for Understanding en el contexto internacional español: una perspectiva histórica. *Agora*, 16(3), 197-213.
- Sánchez-Vegas, V., Coterón, J., González-Peño, A., & Franco, E. (2022). Educación Física en centros bilingües: efecto de la utilización del idioma sobre la percepción de la comunicación docente y la motivación del alumnado. *Retos*, 43, 352-360. <https://doi.org/10.47197/retos.v43i0.89269>
- Sevil, J., Aibar, A., Abós, A., & García, L. (2017). El clima motivacional del docente de educación física: ¿pueden afectar las calificaciones del alumno? *Retos*, 31, 98-102. <https://doi.org/10.47197/retos.v0i31.46514>
- Sapon-Shevin, M. (2013). La inclusión real: una perspectiva de justicia social. *Revista de Investigación en Educación*, 11(3), 71-85.
- Úbeda-Colomer, J., Monforte, J., & Devis Devis, J. (2017). Percepción del alumnado sobre una Unidad Didáctica de enseñanza comprensiva de los juegos deportivos de invasión en Educación Física (Students' perception of a Teaching Games for Understanding invasion games Unit in Physical Education). *Retos*, 31, 306-311. <https://doi.org/10.47197/retos.v0i31.53507>