

Adaptaciones metodológicas y necesidades formativas del profesorado de Educación Física bilingüe Methodological adaptations and training needs of bilingual Physical Education teachers

*Alfonso Ordóñez-Dios, **Daniel Bores-García, **Beatriz Polo-Recuero

*Universidad Autónoma de Madrid (España), **Universidad Rey Juan Carlos (España)

Resumen. El Programa Bilingüe español-inglés se ha ido implementando en la Comunidad de Madrid durante las últimas dos décadas. En la actualidad, este programa integra a la mitad de los centros escolares públicos de Educación Infantil, Primaria y Secundaria, siendo la Educación Física una de las materias más frecuentemente seleccionadas para ser impartidas en inglés. Esta investigación se ha centrado en indagar en qué medida y en qué sentido la enseñanza de la Educación Física en inglés, con respecto a su enseñanza en la lengua materna, induce al profesorado a realizar cambios metodológicos y las necesidades formativas que surgen al respecto. Se ha llevado a cabo un estudio con diseño descriptivo, transversal, ex post facto, con metodología mixta, mediante un trabajo de campo centrado en la recogida de información diversificada a través de cuestionarios (n=104), entrevistas (n=11) y grupos de discusión (n=10). Los resultados obtenidos han puesto de manifiesto que la utilización de una lengua extranjera en clases de Educación Física ha llevado al profesorado a utilizar estilos de enseñanza más directivos constatándose una falta generalizada de formación metodológica que le capacite para atender las complejidades de este tipo de enseñanza. Estos resultados sugieren un replanteamiento del programa, haciéndose necesario el impulso de la formación metodológica en enseñanza bilingüe, además de la propia formación lingüística del profesorado, con el fin de no comprometer la enseñanza de los contenidos de la materia.

Palabras clave: bilingüismo; metodología; percepciones del profesorado; educación física; inglés.

Abstract. The Spanish-English Bilingual Programme has been implemented in the Community of Madrid for the last two decades. At present, this programme covers half of the public pre-schools, primary and secondary schools, with Physical Education being one of the most frequently selected subjects to be taught in English. This research has focused on investigating to what extent and in what sense the teaching of Physical Education in English, with respect to its teaching in the mother tongue, induces teachers to make methodological changes and the training needs that arise in this respect. A descriptive, cross-sectional, ex post facto, design study was carried out with a mixed methodology, using fieldwork focused on the collection of diversified information through questionnaires (n=104), interviews (n=11) and discussion groups (n=10). The results obtained have shown that the use of a foreign language in Physical Education classes has led teachers to use more directive teaching styles, with a generalised lack of methodological training to enable them to deal with the complexities of this type of teaching. These results suggest a rethinking of the programme, making it necessary to promote methodological training in bilingual teaching, in addition to the teachers' own language training, so as not to compromise the teaching of the contents of the subject.

Keywords: bilingual education; methodology; teacher's perceptions; physical education; English.

Fecha recepción: 16-05-24. Fecha de aceptación: 03-09-24

Daniel Bores-García
daniel.bores@urjc.es

Introducción

En el mundo contemporáneo, las lenguas o idiomas forman parte clave de nuestra cultura moderna, pues nos ayudan a ampliar nuestros conocimientos e interactuar con gente de otras partes del mundo. Este fenómeno de la globalización obliga a muchos países a implementar nuevos enfoques educativos. Esta situación ha forzado a la Unión Europea a reajustar sus políticas lingüísticas con el objetivo de enfrentarse al desafío de crear una sociedad inclusiva con ciudadanos más preparados lingüísticamente (Comisión Europea, 1995).

Este interés por la enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras quedó recogido en el libro blanco sobre la educación y la formación (Comisión Europea, 1995) dando prioridad, por primera vez, a la enseñanza en una lengua extranjera en las clases de otras asignaturas diferentes a las de lenguas, proporcionando así una enseñanza bilingüe (Eurydice, 2006). Esta situación contribuyó a replantear los diversos modelos existentes en torno al fenómeno europeo del enfoque metodológico AICLE —en castellano, Aprendizaje Integrado de Contenido y Lengua; en inglés, *Content and Language Integrated Learning, CLIL*— el cual se ha ido expandiendo como un planteamiento alternativo de la enseñanza

de lenguas extranjeras en toda Europa.

Desde entonces, puede decirse que la expansión de la enseñanza bilingüe es hoy una realidad en toda Europa con casi todos los países de la Unión Europea habiendo iniciado e implementado algún tipo de enfoque AICLE, con diversos grados de éxito e implementación en la educación obligatoria (Comisión Europea, 2023). En este sentido, España se ha sumado a este movimiento estableciéndose diferentes propuestas de promoción de la enseñanza bilingüe según cada una de las Comunidades Autónomas y, en el caso concreto de la Comunidad Autónoma de Madrid, región en la que se centra esta investigación, su andadura bilingüe se inicia a través del *Programa Bilingüe español-inglés* —denominado inicialmente Programa de Colegios Bilingües— en el curso académico 2004-2005, teniendo una amplia y rápida implementación llegando, en la actualidad, a estar instaurado en la mitad de centros escolares públicos de Educación Infantil y Primaria y de Educación Secundaria (Comunidad de Madrid, 2023).

Sin embargo, dos décadas después del comienzo de la implantación progresiva de la enseñanza bilingüe en España, existe cierta controversia sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje de los contenidos de las asignaturas impartidas en otro idioma (Fernández-Sanjurjo et al., 2017) dado que,

como expone Pérez-Cañado (2020), existe una escasez bien documentada de investigación orientada a obtener resultados sobre sus efectos. Por lo que respecta a la Comunidad de Madrid, la implementación general del *Programa Bilingüe español-inglés* queda en entredicho, aún más si cabe tras la reciente publicación de la Orden 104/2024 del Consejero de Educación, Ciencia y Universidades de la Comunidad de Madrid por la que establece la vuelta a la enseñanza en castellano de las asignaturas de Ciencias Sociales en la etapa de Educación Primaria, y de Geografía e Historia en la etapa Educación Secundaria, para el curso 2024/2025.

En este contexto, la asignatura de Educación Física (EF), es una de las principales materias seleccionadas en los diferentes programas autonómicos y, en concreto, en el *Programa Bilingüe español-inglés* implementado en esta Comunidad, para ser desarrollada en una lengua extranjera (Escobosa-Morera et al., 2019). La elección de esta asignatura es defendida por autores como Devos (2016), entre otros, por las innumerables oportunidades que se generan en ella para establecer intercambios comunicativos entre profesores y estudiantes, así como entre alumnos, y también por la alta motivación intrínseca de la EF, impregnando el aprendizaje de la lengua extranjera de un interés y motivación adicionales al situarse en un contexto más divertido y relajado (Baena-Extremera et al., 2017; Fernández-Barrionuevo, et al., 2021; Hernando-Garijo, 2016, entre otros).

Sin embargo, el carácter interactivo y lúdico presente en esta asignatura no garantiza que vaya a producirse un aprendizaje integrado de lengua y contenido (Coral-Mateu y Lleixà-Arribas, 2013). De hecho, autores como Ramos-Calvo y Ruiz-Omeñaca (2011) defienden que el idioma puede transformarse involuntariamente en un elemento extraño que afecte negativamente al interés de los alumnos por la EF, produciendo el efecto contrario al pretendido: su desmotivación, apreciación que coincide con las evidencias aportadas por Coral-Mateu y Lleixà-Arribas (2013), quienes mostraron que cuando la exigencia lingüística dificultaba en exceso la acción motriz, la tarea era rechazada por el alumnado. De la misma manera Torres-Outón (2019) concluyó que no solo parece necesaria la existencia de un mínimo de conocimientos previos de la lengua adicional, sino también de una adecuada progresión en la utilización de la lengua extranjera para no correr el riesgo de propiciar una inhibición que resultaría muy inconveniente para el proceso de enseñanza-aprendizaje.

En resumidas cuentas, aunque la EF pueda ser considerada una materia idónea para ser impartida en otro idioma,

esta posible ventaja no depende solamente del nivel lingüístico del profesorado y alumnado en esa lengua, sino también de las metodologías utilizadas y de la formación metodológica del docente (Hernando-Garijo et al., 2018), debiendo existir un equilibrio entre el idioma y la instrucción del contenido, así como la utilización de enfoques pedagógicos y estrategias didácticas concretas para integrar el lenguaje y el contenido (Hortiguëla-Alcalá et al., 2016). De esta manera, se puede afirmar que la formación metodológica del profesorado, además de su nivel lingüístico en esa lengua, resulta clave, pues si no se utilizan estrategias útiles de enseñanza, el aprendizaje no será significativo ni duradero en el tiempo (Hernando-Garijo, 2016).

Por ello, el presente trabajo tiene como objetivo averiguar en qué medida y en qué sentido la enseñanza de la EF en inglés, con respecto a su enseñanza en la lengua materna, induce al profesorado a realizar cambios metodológicos y le crea necesidades formativas al respecto.

Metodología

Se planteó un estudio con diseño descriptivo, transversal, ex post facto, con metodología mixta (cuantitativa y cualitativa), en el que fue preciso llevar a cabo un trabajo de campo centrado en la recogida y obtención de información diversificada mediante la utilización de cuestionarios, en primer lugar, y de entrevistas semiestructuradas y de grupos de discusión en segundo lugar.

Participantes

La muestra a la que se aplicó el cuestionario (Tabla 1) fue de 104 especialistas de EF que, durante el curso académico 2018-19, impartieron esta asignatura en una lengua extranjera en los diferentes colegios e institutos públicos bilingües de la Comunidad de Madrid. Este tamaño muestral alcanzado supone un nivel de confianza del 95% y un margen de error del 8% –información aportada por la Dirección General de Recursos Humanos (departamento de Habilitación Bilingüe) de esta Comunidad–.

La obtención de la muestra se logró contactando por correo electrónico con el equipo directivo de cada uno de los centros educativos bilingües de la Comunidad. De este envío, se obtuvo el consentimiento para participar en este estudio de 55 y 92 docentes de Educación Primaria y de Educación Secundaria, respectivamente. Se recogieron las direcciones personales de correo de dicho profesorado para su utilización en fases posteriores de la investigación.

Tabla 1. Características sociodemográficas de la muestra (cuestionario para el profesorado Educación Física)

		Frecuencia (N=104)		Frecuencia (N=104)			
			%		%		
Género	Hombre	58	55,8	Experiencia como especialista en EF	< 3 años	16	15,5
	Mujer	46	44,2		3 - 8 años	33	32,0
Edad	< 30 años	12	11,5		> 8 años	54	52,4
	30 - 45 años	78	75,0	Años impartiendo EF en inglés	< 3 años	38	36,5
	> 45 años	14	13,5		3 - 8 años	50	48,1
Situación administrativa	Interino	47	45,2				
	Funcionario	57	54,8				

Etapa educativa	Primaria	54	51,9	Tipo de habilitación	> 8 años	16	15,4
	Secundaria	50	48,1		De oficio	19	18,4
					Prueba CM	30	29,1
					I. Externa	54	52,4

En el caso de las entrevistas, se realizaron un total de once, quedando, las características de los participantes, recogidas en la Tabla 2. Los criterios utilizados en la selección de participantes, además de su disponibilidad y predisposición para participar en el estudio, fueron que tuvieran una experiencia docente mínima de un curso completo en EF,

tanto en lo que se refiere a su impartición en la lengua materna, como a su impartición en inglés, lo que aseguraba un conocimiento directo que permitiría sustentar las opiniones y justificaciones de las y los participantes; así como también la consecución de una representación equitativa en cuanto al género, etapa educativa y situación administrativa.

Tabla 2.
Características y codificación de los docentes de EF participantes en las entrevistas semiestructuradas

Codificación	Género	Etapa Educativa	Situación Administrativa	Docencia en EF (años)	Docencia en EF inglés (años)	Obtención Habilidadación Lingüística
EMO1	Hombre	Primaria y Secundaria	Funcionario	10	2,5	Externa
EMA1	Mujer	Primaria y Secundaria	Funcionaria	8	7	Externa
EPA1	Mujer	Secundaria	Interina	3	3	Externa
EPA2	Mujer	Secundaria	Funcionaria	28	5	Prueba CM
EPO1	Hombre	Secundaria	Interino	6	1	Prueba CM
EMA2	Mujer	Primaria	Funcionaria	8	8	Prueba CM
EPA3	Mujer	Secundaria	Funcionaria	17	6	Prueba CM
EPO2	Hombre	Secundaria	Interino	9	9	Externa
EMO2	Hombre	Primaria	Funcionario	5	4	Prueba CM
EPO3	Hombre	Secundaria	Interino	5	3	Externa
EPO4	Hombre	Secundaria	Interino	8	7	Prueba CM

Por último, en lo que se refiere a los grupos de discusión, se realizó uno con docentes de Educación Primaria, y otro con docentes de Educación Secundaria, formado cada uno por cinco miembros (Tabla 3), siendo los criterios de selección de los participantes los mismos que se expusieron

en el caso de las entrevistas semiestructuradas y priorizando que los integrantes de ambos grupos fueran diferentes a los que ya intervinieron en las mismas para conseguir una información cualitativamente más amplia y variada.

Tabla 3.
Características y codificación de los docentes de EF participantes en los grupos de discusión

	Codificación	Género	Situación Administrativa	Docencia en EF (años)	Docencia en EF inglés (años)	Obtención Habilidadación Lingüística
Grupo discusión Primaria	GDMO1	Hombre	Funcionario	10	2,5	Externa
	GDMO2	Hombre	Funcionario	5	4	Prueba CM
	GDMO3	Hombre	Interino	2	3	Externa
	GDMO4	Hombre	Funcionario	3	5	Externa
Grupo discusión Secundaria	GDMA1	Mujer	Funcionaria	8	8	Prueba CM
	GDPA1	Mujer	Funcionaria	8	7	Externa
	GDPO1	Hombre	Interino	3	2	Externa
	GDPO2	Hombre	Interino	6	4	Externa
	GDPO3	Hombre	Interino	2	2	Prueba CM
	GDPO4	Hombre	Interino	6	5	Externa

Instrumentos y procedimientos

Para esta investigación, en primer lugar, se diseñó, validó y administró un cuestionario *ad-hoc* llevándose a cabo los pasos sugeridos por Escobar-Pérez y Cuervo-Martínez (2008) y el trabajo de Pérez-Cañado (2016). Este instrumento fue seleccionado por su capacidad para estructurar los datos y su elevada eficiencia para obtener información de un gran número de personas en un corto período de tiempo (García-Ferrando et al., 2016). Para la validación de su contenido (Pedrosa-García, et al., 2013) se contó con la participación de siete expertos —tres doctores procedentes del ámbito universitario (Universidad Autónoma de Madrid y Universidad de Barcelona) y cuatro docentes especialistas en EF en activo en ambas etapas educativas con una experiencia superior a los cuatro años en la enseñanza de esta asignatura en inglés—

y se les solicitó que valoraran, a través de una escala tipo Likert de cuatro puntos, el grado de relevancia —entendida como el grado en que cada ítem del test era importante en el marco del dominio definido, pudiéndose detectar contenidos irrelevantes—, y de claridad —entendida como el grado de precisión que tenía la redacción de cada ítem—, de los diferentes ítems del cuestionario. Finalmente, para calcular la fiabilidad de las estimaciones de los jueces, se calculó el Coeficiente de Validez de Contenido (Hernández-Nieto, 2002, en Pedrosa-García et al., 2013), obteniéndose una puntuación, tanto en claridad como relevancia, en cada uno de los ítems del cuestionario superior al valor crítico de 0,80, por lo que se decidió mantenerlos. Una vez realizada la validación de contenido del cuestionario y siendo este reelaborado de acuerdo con los juicios de los expertos, se

realizó un pilotaje para detectar posibles errores no reconocidos previamente utilizándose una técnica de muestreo no probabilístico por conveniencia, seleccionándose 10 docentes especialistas de EF. Así, asegurada la idoneidad de la redacción, la claridad y la relevancia, tanto de las preguntas como de las respuestas, por parte de las y los participantes seleccionados, se procedió a la elaboración de la versión final del cuestionario siendo adaptada a un formato *on-line* a través de la plataforma *Google Formularios*.

Para ampliar y profundizar en la información obtenida, los otros procedimientos de obtención de información utilizados fueron las entrevistas semiestructuradas y los grupos de discusión al presentar una mayor flexibilidad que el cuestionario (Rodríguez-Gómez et al., 1996). Su utilización permitió conocer aspectos cualitativos de las percepciones, opiniones y valoraciones de algunos de los profesores y profesoras que participaron en la investigación e incluso aclarar algunas cuestiones que los datos cuantitativos no permitían interpretar adecuadamente.

Para ello, se elaboró y utilizó un guion orientativo —el mismo para ambas técnicas— que, si bien se adaptó al ritmo y las respuestas de los docentes, resultaba indispensable para centrar la conversación en las necesidades de información que se debían satisfacer para la consecución del objetivo de la investigación. Todas las entrevistas fueron individuales y orales, grabándose en audio a través de un dispositivo móvil (*Huawei P10*) con el fin de recoger toda la información aportada por las y los participantes, y poder proceder posteriormente a su transcripción para su análisis detenido. Ocho de las entrevistas se realizaron en el centro educativo del participante de manera presencial y las tres últimas entrevistas fueron realizadas telemáticamente (videollamada), a través de la aplicación *Google Meet*. La duración de las mismas varió desde unos 30 minutos hasta la hora aproximadamente. Por lo que respecta al funcionamiento de los grupos de discusión, este tuvo lugar de forma telemática, a través de la aplicación *Google Meet*, con una duración de una hora aproximadamente.

Análisis de datos

Para el análisis de los resultados cuantitativos se realizó un análisis descriptivo e inferencial de los mismos obtenidos mediante el cuestionario —test Chi-Cuadrado ($p < .05$), coeficiente de V de Cramer y comparación de proporciones de columna o prueba Z—, valorando los resultados en sí mismos y en función de las variables independientes que se contemplaron en la investigación: género, edad, situación administrativa, experiencia como especialista de EF en castellano, años impartiendo EF en lengua extranjera, etapa educativa y procedimiento para la obtención de la habilitación lingüística.

Con respecto a los discursos procedentes de las entre-

vistas y grupos de discusión, una vez realizada su transcripción minuciosa a texto y su validación por parte de los y las participantes —*member checking o respondent validation* (Birt et al., 2016)—, se procedió al análisis cualitativo de la información obtenida a partir de los criterios de De Andrés-Pizarro (2000), utilizándose el método de análisis de discurso o la estrategia de análisis temático. Para ello, en primer lugar, se realizó la segmentación o separación inicial del conjunto de la información recabada por temas o dimensiones que constituyeron el guion inicial y que correspondían con el objetivo de la investigación. Seguidamente, se establecieron una serie de categorías que permitieron agrupar y clasificar conceptualmente fragmentos de texto que hacían referencia a un mismo tema o concepto. Tras esta identificación, se realizó una codificación atribuyendo a cada categoría un código (letra) que permitió distinguir cada fragmento de información. Estas categorías reflejaron fielmente la estructura del contenido de las entrevistas y de los debates de los grupos de discusión, permitiendo describir e interpretar las valoraciones de los docentes en relación con el problema de investigación, y siendo usadas para construir argumentos. Posteriormente, determinados extractos de los datos recogidos fueron empleados como evidencias y ejemplos que respaldasen los argumentos contruidos, de tal manera que el lector tuviera una visión completa de los resultados interpretados y fuera capaz de "escuchar" directamente aquellas ideas, opiniones, argumentos... (datos) emitidos directamente por los profesores y profesoras que ha participado en el estudio.

Resultados y discusión

Los resultados obtenidos del cuestionario, de las entrevistas y de los grupos de discusión se presentan y discuten en los dos apartados relacionados con el objetivo de la investigación:

Cambios metodológicos producidos como consecuencia de la enseñanza de la EF en una lengua extranjera

Como afirma Halbach (2008), cuando los programas bilingües se pusieron en marcha se consideraba que enseñar asignaturas de contenido a través del inglés no afectaba al enfoque docente. Sin embargo, como también es recogido por autores como Durán-Martínez et al. (2016) o Hernando-Garijo (2016), el profesorado es consciente de que la integración de segundas lenguas con otros contenidos curriculares requiere nuevos planteamientos metodológicos y una mayor formación al respecto. Por ello, se preguntó al profesorado de EF encuestado por la medida y sentido en que la utilización de una lengua extranjera le había podido inducir a realizar cambios metodológicos con respecto a la enseñanza de esta materia en la lengua materna (Tabla 4).

Tabla 4.

Grado en que la metodología de enseñanza del profesorado de EF ha cambiado al tener que desarrollar sus clases en una lengua extranjera

		Cambio metodológico por la utilización de una lengua extranjera (%)				χ^2 (p)*	V de Cramer
		Nada	Poco	Bastante	Mucho		
TOTAL		15,7	49,0	32,4	2,9	----	----
Género	Hombre	23,2	41,1	32,1	3,6	6,093	,244
	Mujer	6,5	58,7	32,6	2,2	(,048)	
Edad	< 30 años	27,3	45,5	27,3	0,0	2,881	,119
	30 - 45 años	15,6	50,6	29,9	3,9	(,578)	
	> 45 años	7,1	42,9	50,0	0,0		
Situación administrativa	Interino	21,7	45,7	28,3	4,3	2,322	,151
	Funcionario	10,7	51,8	35,7	1,8	(,313)	
Experiencia como especialista en EF	< 3 años	26,7	60,0	13,3	0,0	8,531	,206
	3 - 8 años	24,2	39,4	27,3	9,1	(,074)	
	> 8 años	7,5	50,9	41,5	0,0		
Años impartiendo EF en inglés	< 3 años	21,6	51,4	27,0	0,0	3,736	,135
	3 - 8 años	14,0	44,0	36,0	6,0	(,443)	
	> 8 años	6,7	60,0	33,3	0,0		
Etapa educativa	Primaria	9,6	50,0	36,5	3,8	3,292	,180
	Secundaria	22,0	48,0	28,0	2,0	(,193)	
Tipo de habilitación	De oficio	5,6	55,6	38,9	0,0	4,625	,151
	Prueba CM	10,0	56,7	33,3	0,0	(,328)	
	I. Externa	22,6	41,5	30,2	5,7		

* Valores obtenidos tras recodificar las posibles respuestas asignadas a la variable dependiente en tres categorías (0=nada, 1=poco, 2=bastante/mucho) y cumplir supuesto

Como refleja la Tabla 4, prácticamente dos de cada tres docentes manifiestan que su metodología ha cambiado poco o nada y solamente se han encontrado diferencias estadísticamente significativas entre esta variable y la variable *género*, existiendo una asociación moderada al respecto. La comparación de proporciones de columna, o prueba Z, indica que el porcentaje de profesores que manifiestan no haber cambiado nada su metodología de enseñanza es significativamente mayor que el porcentaje de profesoras que dicen lo mismo.

Los resultados procedentes de las entrevistas y, en menor medida, de los grupos de discusión, muestran, al igual que los cuestionarios, una división acentuada de respuestas al respecto, siendo más frecuentes las de aquellos y aquellas docentes que no han visto necesario modificar su metodología:

“Exactamente la misma. [...] El tipo de tarea sería el mismo y la complejidad de las tareas igualmente. No voy a modificar mis sesiones y mis actividades, mis ejercicios, por el idioma”. (EPO2)

“No en las clases, me tomo más tiempo en prepararlas, pero no me afecta en la clase, cuando voy a mi clase yo la doy igual. [...]”. (EPO4)

Por otra parte, la ausencia de cambio en cuanto a las estrategias metodológicas utilizadas en las clases de EF bilingüe manifestada por casi las dos terceras partes del profesorado encuestado puede justificarse por la utilización recurrente de la lengua materna, lo que facilita el desarrollo de las clases y evita tener que utilizar otros andamiajes o ayudas que facilitarían más el desarrollo de la lengua objeto de estudio:

“Y si ya no se enteran absolutamente de nada, pues utilizo el español porque no hay que olvidar también que somos profes de EF. [...] pero lo principal es enseñar EF”.

(EMO1)

“Y si veo que hay dificultad, y el tiempo se va, pues castellano”. (EPA1)

“[...] al principio yo creo que te tienes que apoyar más en castellano [...]”. (EPO1)

Por el contrario, aunque en menor medida, también hay un sector de docentes encuestados —uno de cada tres— que reconocen que han tenido que llevar a cabo un importante cambio metodológico motivado por la utilización de una lengua extranjera. Una distribución similar se ha obtenido en la información recopilada de las entrevistas y grupos de discusión de docentes, en los que algunos docentes manifiestan haber llevado a cabo un cambio metodológico para adaptar su función docente a las características específicas de este tipo de enseñanza donde, además de las adaptaciones lingüísticas pertinentes para facilitar la comprensión de la información dada al alumnado, utiliza diferentes estrategias o *scaffolding* tal y como defienden autores como Coral-Mateu y Lleixà-Arribas (2016):

“Sí, totalmente de acuerdo. A veces tienes dos opciones o cambio mis estilos de enseñanza o recurro mucho más al castellano para poder seguir de la manera que yo trabajaba antes las metodologías”. (GDPA1)

“A la hora, a lo mejor, del soporte visual. Mucha más demostración. Antes, a lo mejor simplemente con un apoyo auditivo de explicaciones te vale y ahora tiene que ser mucho más visual”. (EPO3)

“En la parte positiva a lo mejor que se buscan más estrategias y se utilizan más recursos visuales, se utilizan *flash cards*, grupos diferentes... [...] cada vez vas optando por llevar más apoyo visual, en el que el alumno esté viendo lo que va a hacer, no solo escuchando lo que va a hacer”. (EMA1)

En efecto, el hecho de que parte del profesorado se haya visto obligado a realizar cambios a nivel metodológico no

debe ser valorado como algo negativo sino todo lo contrario, puesto que, precisamente, la efectividad de este tipo de enseñanza, está íntimamente ligada a la preparación del profesorado y a su actualización metodológica (Hortiguera-Alcalá et al., 2016).

Sin embargo, lo positivo o negativo de esta cuestión no es tanto la existencia de cambios metodológicos como consecuencia de la introducción de una lengua extranjera sino el sentido de tales cambios, los cuales pueden llegar a influir

en la riqueza del proceso de enseñanza y aprendizaje. Así, una vez analizados los puntos de vista del profesorado sobre la medida en que su metodología de enseñanza de la EF había cambiado por tener que desarrollar sus clases en una lengua extranjera, se pretendió conocer cuál había sido el sentido de tales cambios. La Tabla 5 refleja que dos de cada tres docentes señalan que se vieron conducidos a la utilización de metodologías más directivas, como la instrucción directa o la asignación de tareas, como consecuencia de la introducción de la lengua extranjera.

Tabla 5.
Sentido del cambio metodológico percibido por el profesorado

		Sentido del cambio metodológico (%)		χ^2 (p) V de Cramer	F(p)* V de Cramer
		Metodología más directiva	Metodología menos directiva		
TOTAL		67,5	32,5	----	----
Género	Hombre	72,1	27,9	1,689 (,430),143	(,482)
	Mujer	62,5	37,5		,102
Edad	< 30 años	75,0	25,0	3,012 (,222),192	(,815)
	30 - 45 años	69,2	30,8		
	> 45 años	50,0	50,0		
Situación administrativa	Interino	69,4	30,6	,972 (,615),108	(,037)
	Funcionario	66,0	34,0		,037
Experiencia como especialista en EF	< 3 años	54,5	45,5	,972 (,615),108	(,638)
	3 - 8 años	80,0	20,0		
	> 8 años	63,0	37,0		
Años impartiendo EF en inglés	< 3 años	64,3	35,7	2,080 (,353),159	(,067)
	3 - 8 años	72,5	27,5		
	> 8 años	60,0	40,0		
Etapa educativa	Primaria	70,2	29,8	2,080 (,353),159	(,638)
	Secundaria	63,9	36,1		,067
Tipo de habilitación	De oficio	52,9	47,1	2,080 (,353),159	(,638)
	Prueba CM	68,0	32,0		
	I. Externa	72,5	27,5		

* Prueba exacta de Fisher para Tablas de contingencia 2x2

Con respecto al análisis inferencial, la Tabla 5 muestra la inexistencia de diferencias estadísticamente significativas entre esta variable (sentido del cambio metodológico percibido) y las variables independientes que se vienen contemplando en el estudio. Estos resultados concuerdan con aquellos obtenidos por Schmidt-Millard (2004, citado en Devos, 2016, p. 38) que encuentran que la introducción de la lengua extranjera promueve una enseñanza más directiva y centrada en el profesorado, donde los intercambios comunicativos suelen ser muy esporádicos. Sin embargo, son resultados que contradicen la visión de otros autores como Coral-Mateu y Lleixà-Arribas (2016) o Salvador-García et al. (2018), según los cuales la enseñanza de un contenido en lengua extranjera requiere redefinir los métodos de enseñanza de la asignatura para aumentar, entre otras cosas, la cooperación y la interacción verbal entre los estudiantes.

En lo que se refiere a la información recopilada de las entrevistas y grupos de discusión con docentes, esta parece corroborar los resultados obtenidos en el cuestionario (Tabla 5), existiendo un alto número de docentes que manifiestan un cambio metodológico “no voluntario” hacia estilos de enseñanza más directivos, como consecuencia de este tratamiento bilingüe:

“Sí, creo que se utilizan estilos de enseñanza muchas veces más directivos, más instrucción directa: ‘esto es lo que hay que hacer’. Yo te lo marco porque a lo mejor no es tan fácil hacer unos estilos de enseñanza en los que haya más un descubrimiento”. (EMA1)

“Antes realizaba un descubrimiento guiado o una resolución de problemas, pero si ahora presentas una tarea de bastante exigencia cognitiva para niños tan pequeños, y además la introduces en inglés, les cuesta mucho más [...]. Entonces, sí que a lo mejor se ha visto un poco reducido, y ha sido mucho más directo, mucha más asignación claro [...]”. (EMO2)

“Si tú quieres dar lo mismo que en castellano, con la misma metodología con las mismas formas tardarías el doble. Entonces, adaptamos nuestra metodología y lo hacemos todo más sencillo y más simple. Ese es el problema”. (GDPO4)

Es en este punto donde uno de los participantes ejemplifica claramente lo que supone el desarrollo bilingüe de la materia, respaldado por el resto de docentes de dicho grupo de discusión:

“La diferencia que veo entre dar la clase de EF en inglés, o no, es que si no la diera en inglés yo tendría para enseñarles cómo hacer una receta estrella, yo tendría 120 ingredientes [...]. Al tener que darla en inglés, para que funcione, tengo que quedarme solo con tres o cuatro ingredientes, que son con los que vamos a trabajar. Porque sé que con 120 ingredientes va a ser imposible para mí y para ellos, entonces digo reduzco, reduzco, reduzco, reduzco y al final va a salir un plato comible, comestible, pero muy poco variado”. (GDPO2)

Formación metodológica recibida por el profesorado para impartir EF en una lengua extranjera

Para autores como Durán-Martínez et al. (2020) o Chiva-Bartoll et al. (2015), la enseñanza bilingüe tiene actualmente el desafío de mejorar la formación del profesorado para satisfacer las demandas lingüísticas y didácticas propias de este tipo de contextos. Así pues, para tratar de precisar más y mejor tal necesidad formativa, se pretendió obtener información sobre el grado y tipo de formación docente sobre la enseñanza en contextos bilingües.

A este respecto, como se observa en la Tabla 6, los resultados obtenidos indican que aproximadamente dos de cada tres docentes encuestados manifiestan no haber recibido formación metodológica alguna sobre la enseñanza de la EF en una lengua extranjera. Esta situación, por tanto, puede explicar el hecho de que una parte importante del profesorado no vea la necesidad de introducir cambio alguno en la puesta en práctica de dicha materia en un contexto bilingüe (ver Tabla 4).

Tabla 6. Formación metodológica recibida, por parte de la Comunidad de Madrid, para impartir EF en una lengua extranjera

	Formación metodológica (%)		χ^2 (p) V de Cramer	F (p)* V de Cramer	
	No	Sí			
TOTAL	62,5	37,5	----	----	
Género	Hombre	70,7		,067	
	Mujer	52,2			47,8
Edad	< 30 años	91,7	8,645 (,013),288		
	30 - 45 años	62,8			37,2
	> 45 años	35,7			64,3
Situación administrativa	Interino	78,7		,002	
	Funcionario	49,1			50,9
Experiencia como especialista en EF	< 3 años	87,5	14,129 (,001),370		
	3 - 8 años	78,8			21,2
	> 8 años	46,3			53,7
Años impartiendo EF en inglés	< 3 años	84,2	15,210 (,000),382		
	3 - 8 años	56,0			44,0
	> 8 años	31,3			68,8
Etapa educativa	Primaria	59,3		,546	
	Secundaria	66,0			34,0
Tipo de habilitación	De oficio	26,3	17,913 (,000),417		
	Prueba CM	56,7			43,3
	I. Externa	79,6			20,4

*Prueba exacta de Fisher para Tablas de contingencia 2x2

Por otro lado, estos resultados también reflejan la escasa exigencia y oferta formativa inicial y continua, ofrecida por la Comunidad de Madrid para garantizar que el profesorado que participa en su programa disponga de las nociones metodológicas básicas para implementar esta materia en inglés. De hecho, la Tabla 6 refleja que son los docentes más veteranos, más experimentados en el desarrollo de esta materia y aquellos que obtuvieron su habilitación lingüística de oficio los que, en un porcentaje significativamente mayor al resto de grupos, reconocen haber recibido algún tipo de formación al respecto. Estos resultados reflejan, al igual que lo defendido por Herrero-Rámila (2015), una evolución negativa en la calidad de la oferta formativa, principalmente,

en el denominado proceso de Habilitación Lingüística (formación previa), y dejan nuevamente patente que dicho proceso, actualmente, se centra en una mera valoración del nivel lingüístico del profesorado que se inicia en el *Programa Bilingüe español-inglés* y, por tanto, más joven a diferencia de lo que ocurrió durante los primeros cursos de la implantación del referido Programa de esta Comunidad donde el profesorado que participó en los mismos y, que, por tanto, tiene actualmente más edad, pudo recibir una formación mucho más completa al respecto. Asimismo, el hecho de que la propia Comunidad de Madrid no establezca una formación inicial y continua del profesorado en este tipo de contextos como un requisito de obligado cumplimiento, puede provocar que el profesorado más novel se despreocupe de mejorar su formación debido a la alta carga de trabajo que supone desarrollar por primera vez parte del currículo de la materia de EF en una lengua extranjera:

“Sí que es verdad que me tendría que formar más, pero es que no tengo tiempo al final, y quiero dar pues mi clase. A mí por ejemplo me cuesta mucho porque echo muchas horas luego de tarde y ya preparando las clases porque soy ‘novatilla’ por así decirlo [...]”. (EPA1)

“Echo de menos esa formación específica, sobre todo cuando empiezas, que es un poco ensayo-error [...], pero sí echo de menos una formación, que todo profesor de EF la tuviese y que nos ayudase a asentar esa base”. (GDMO2)

“Yo, si me voy hacia los primeros años en los que empecé a dar clases, creo que pasé con ese nivel C1 y creo que estaba muy perdida ese primer año. Hubo un trabajo enorme detrás de todo para poder formarme autónomamente [...]. Entonces, igual sí que sería interesante que hubiese esa formación previa”. (GDPA1)

Esta diferencia formativa entre docentes principiantes y experimentados concuerda con los resultados obtenidos por Durán-Martínez et al. (2016) o Hernando-Garijo (2016) quienes encontraron en su investigación que los profesores más experimentados cambiaron su percepción, tendiendo a valorar más las habilidades metodológicas, que la importancia de tener un buen dominio del idioma.

Independientemente de lo expuesto anteriormente, tampoco ayuda, como se concluye en el trabajo realizado por Custodio-Espinar y García-Ramos (2020), la idea de que existe una escasa oferta formativa en general, y prácticamente nula en formación metodológica en particular, la cual debería estar asegurada no solo antes de empezar a desarrollar la enseñanza en contextos bilingües sino durante la permanencia en el *Programa Bilingüe español-inglés*:

“[...] aunque tengas un C1, y aunque ya tengas de por sí un buen nivel de inglés para defenderte en diferentes áreas, pero luego transportarlo a la materia laboral y a la difusión de conocimientos técnicos, a dirigir clases, a utilizar diferentes metodologías, es muy específico y no tenemos formación en ello”. (GDPO1)

“[...] En el área, por ejemplo, de formación sí haría cursos específicos, si tú vas a dar clases en inglés tendrías que especializarse más en una asignatura de Educación Física en inglés no algo genérico”. (EPO4)

Debido a esta falta de apoyo se deberá asumir, llegado el caso, como dicen San Isidro-Agrelo y Lasagabaster-Herrarte (2019), que es posible que no todos los centros escolares ni todos los docentes estén dispuestos a hacer los esfuerzos de base que requiere la implementación adecuada de tales programas si no reciben el apoyo de la administración. Así, resulta llamativo y preocupante el hecho de que una mayoría del profesorado que imparte EF en una lengua extranjera no haya recibido formación metodológica alguna para garantizar una correcta puesta en práctica de esta materia en este tipo de contextos. De hecho, cabe resaltar que una de las ideas más repetidas en las diferentes investigaciones sobre AICLE en España — Durán-Martínez et al., 2020; Herrero-Rámila, 2015; Porceda y González-Martínez, 2020 y Porto-Currás et al., 2020, entre otros— se refiere precisamente a la necesidad de ofrecer a los docentes de programas bilingües mayores oportunidades de formación lingüística y metodológica para que puedan alcanzar con éxito las demandas presentes en este tipo de contextos, no solo durante el proceso sino previamente a su acceso. Sin embargo, este planteamiento sobre lo que debería hacerse en ningún caso responde a lo manifestado por una amplia mayoría del profesorado participante en esta investigación, lo cual concuerda con lo recogido por Halbach (2008) quien defiende que la falta explícita de formación y conocimiento metodológico en este tipo de enseñanza obliga a los docentes a aplicar sus formas de proceder ad hoc para atender la complejidad de la situación a la que el profesorado tiene que enfrentarse diariamente en sus clases.

Conclusiones

En resumidas cuentas, los resultados revelan, por un lado, que apenas un tercio del profesorado participante ha recibido formación metodológica, con respecto a la enseñanza bilingüe de esta materia. Por otro lado, cabe resaltar que, la metodología de casi dos tercios del profesorado ha cambiado poco o nada, como consecuencia de la implantación de la enseñanza de la EF en una lengua extranjera, y que los cambios realizados han estado principalmente orientados a posibles adaptaciones superficiales, como la simplificación del discurso y el uso de ayudas visuales, siendo la recurrente utilización de la lengua materna (situación también contemplada en la investigación de Sánchez-Vegas et al., 2022) lo que explica, en buena parte, que sea innecesaria la aplicación de otro tipo de cambios metodológicos para desarrollar esta materia en una lengua extranjera.

Asimismo, se ha encontrado que dos de cada tres de los profesores y profesoras encuestadas, que reconocieron haber cambiado su metodología, manifiestan que la utilización de una lengua extranjera les ha llevado a utilizar estilos de enseñanza más directivos. Tal posibilidad resulta completamente contraria a lo que se espera de esta asignatura (Coral-Mateu y Lleixà-Arribas, 2016; Salvador-García y Chiva-Bartoll, 2017) y muy preocupante por lo que puede afectar

a la consecución de sus objetivos lo que hace evidente la necesidad de un alto grado de formación específica. Según los resultados de esta investigación se puede decir que existe una falta generalizada de formación metodológica del profesorado que le capacite para atender las dificultades y complejidades de este tipo de enseñanza, y una necesidad de una oferta más apropiada y diversa.

Sin embargo, a pesar de ello, como afirman Coral-Mateu y Lleixà-Arribas (2017), las administraciones educativas siguen siendo bastante rigurosas en cuanto al nivel de exigencia de certificación de competencia en lengua extranjera por parte del profesorado, pero cuando se refiere a la metodología, no obstante, es altamente complejo para el profesorado encontrar una formación metodológica de calidad que funcione para una asignatura en particular (Salvador-García et al., 2024). En cualquier caso, la diferente capacitación metodológica que se da entre el profesorado, como señala Alcaraz-Mármol (2018), puede llevar a opiniones y prácticas didácticas diversas de los docentes, pudiendo darse importantes diferencias en el planteamiento y desarrollo de las clases de EF entre los profesores y profesoras con formación metodológica AICLE y los que carecen de un entrenamiento específico.

En definitiva, puede decirse que el proceso de habilitación lingüística y la oferta formativa en la asignatura de Educación Física, en lo que se refiere a la Comunidad de Madrid, no es suficientemente específica, siendo necesario un sistema de formación del profesorado que homogenice el enfoque metodológico a emplear dentro de este Programa Bilingüe, de manera que, aún con la libertad de cátedra de cada profesor o profesora para gestionar su aula, puedan seguir unas pautas similares en cuanto a objetivos, evaluación y metodología, en el planteamiento y desarrollo de las clases de Educación Física impartidas en una lengua extranjera. La formación metodológica en enseñanza bilingüe debería ser tan importante como la formación lingüística, debiendo tender a ser también una formación obligatoria, en lugar de solo recomendada, e incluso tener la correspondiente acreditación formativa el mismo estatus que la certificación lingüística requerida para la implementación de esta enseñanza.

Por todo ello, es posible cuestionarse, tal y como expone el Ilustre Colegio Oficial de Licenciados en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte de la Comunidad de Madrid (COPLEF, 2014) y autores como Salvador-García et al. (2019), si este tipo de enseñanza puede poner verdaderamente en peligro el aprendizaje de los contenidos de esta asignatura al “instrumentalizar” sus clases en pro de convertirlas en inductoras del aprendizaje de idiomas.

Referencias

- Alcaraz-Mármol, G. (2018). Trained and Non-Trained Language Teachers on CLIL Methodology: Teachers' Facts and Opinions about the CLIL Approach in the Primary Education Context in Spain. *Latin American Journal of Content and Language Integrated Learning*, 11(1), 39-64. <https://doi.org/10.5294/la-clil.2018.11.1.3>

- Baena-Extremera, A., Gómez-López, M. y Granero-Gallegos, A. (2017). Aprendizaje de la Educación Física Bilingüe a partir de las metas de logro y el clima de aprendizaje. *PortaLinguarum*, (28), 81-93.
- Benavides, Mayumi Okuda, y Gómez-Restrepo, Carlos. (2005). Métodos en investigación cualitativa: triangulación. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, 34(1), 118-124.
- Birt, L., Scott, S., Cavers, D., Campbell, C. y Walter, F. (2016). Member checking: a tool to enhance trustworthiness or merely a nod to validation? *Qualitative health research*, 26(13), 1802-1811. <https://doi.org/10.1177/1049732316654870>
- Braun, V. y Clarke, V. (2006) Using thematic analysis in psychology, *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Chiva-Bartoll, O., Isidori, E. y Fazio, A. (2015). Educación Física bilingüe y pedagogía crítica: una aplicación basada en el Judo. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, 28, 110-115. <https://doi.org/10.47197/retos.v0i28.34812>
- Comisión Europea (1995). *Libro blanco sobre la educación y la formación. Enseñar y aprender hacia la sociedad cognitiva*. Comisión Europea. <https://op.europa.eu/es/publication-detail/-/publication/d0a8aa7a-5311-4ee-904c-98fa541108d8/language-es>
- Comisión Europea (2023). *Cifras clave de la enseñanza de lenguas en los centros escolares de Europa*. Oficina de Publicaciones de la Unión Europea. <https://op.europa.eu/es/publication-detail/-/publication/e0f69418-d915-11ed-a05c-01aa75ed71a1/language-es>
- Comunidad de Madrid (2023). *Madrid, comunidad bilingüe 2022-2023*. Dirección General de Bilingüismo y Calidad de la Enseñanza. Consejería de Educación, Ciencia y Universidades de la Comunidad de Madrid. <https://www.comunidad.madrid/transparencia/sites/default/files/plan/document/bvcm050930.pdf>
- COPLEF (2014). Comunicado del Ilustre Colegio Oficial de Licenciados en Educación Física y en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte de la Comunidad de Madrid. http://coplefmadrid.com/images/stories/Noticias/bilinguismo/DIRECCION_GENERAL_MEJORA_ENSEANZA_BILINGUISMO.pdf
- Coral-Mateu, J. y Lleixà-Arribas, T. (2013). Las tareas en el aprendizaje integrado de educación física y lengua extranjera (AICLE). Determinación de las características de las tareas mediante el análisis del diario de clase. *Retos. Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, (24), 79-84.
- Coral-Mateu, J. y Lleixà-Arribas, T. (2016). Physical education in content and language integrated learning: successful interaction between physical education and English as a foreign language. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 19(1), 108-126. <https://doi.org/10.1080/13670050.2014.977766>
- Coral-Mateu, J. y Lleixà-Arribas, T. (2017). In-service Content and Language Integrated Learning (CLIL) Teacher Development: an Action Research Project in Teachers' Professional Learning. En P. Boyd y A. Szplit (Eds.), *Teachers and Teacher Educators Learning Through Inquiry: International Perspectives* (pp. 263-287). Wydawnictwo Attyk. http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/113728/1/Teachers_through_Inquiry.pdf
- Custodio-Espinar, M. y García-Ramos, J.M. (2020). Are Accredited Teachers Equally Trained for CLIL? The CLIL Teacher Paradox. *Porta Linguarum*, 33(1), 9-25. <http://hdl.handle.net/10481/62800>
- De Andrés-Pizarro, J. (2000). El análisis de estudios cualitativos. *Atención Primaria*, 25(1), 42-46. [https://doi.org/10.1016/S0212-6567\(00\)78463-0](https://doi.org/10.1016/S0212-6567(00)78463-0)
- Devos, N. J. (2016). *Peer interactions in new content and language integrated settings* (Vol. 24). Springer. <https://link.springer.com/content/pdf/10.1007/978-3-319-22219-6.pdf>
- Durán-Martínez, R. y Beltrán-Llavador, F. (2016). A Regional Assessment of Bilingual Programmes in Primary and Secondary Schools: the Teachers' View. *Porta Linguarum* (25), 79-92. <http://hdl.handle.net/10366/132772>
- Durán-Martínez, R., Beltrán-Llavador, F. y Martínez-Abad, F. (2020). Training priorities in primary education bilingual Programme in Spain. *European Journal of Teacher Education*, 1-17. <https://doi.org/10.1080/02619768.2020.1827387>
- Escobar-Pérez, J. y Cuervo-Martínez, Á. (2008). Validez de contenido y juicio de expertos: una aproximación a su utilización. *Avances en medición*, 6(1), 27-36.
- Escobosa-Morera, G., Lleixà-Arribas, T. y Coral-Mateu, J. (2019). Diseño del prototipo de una web-App de Educación Física en Content and Language Integrated Learning (CLIL). *Journal of Sport and Health Research*. 11(Supl 1), 1-16.
- Eurydice (2006). *Aprendizaje integrado de contenidos y lenguas (AICLE) en el contexto escolar europeo*. Ministerio de Educación y Ciencia. Secretaría General Técnica. Subdirección General de Información y Publicaciones. https://sede.educacion.gob.es/publivera/descarga.action?f_codigo_agc=12139_19
- Fernández-Barrionuevo, E., Baena-Extremera, A. y Villoria-Prieto, J. (2021). La EF bilingüe como forma de motivar hacia el aprendizaje en una lengua extranjera. Estudio preliminar basado en el Modelo Trans-Contextual. *Retos*, (42), 244-255.
- Fernández-Sanjurjo, J., Fernández-Costales, A. y Arias-Blanco, J. M. (2017). Analysing students' content-learning in science in CLIL vs. non-CLIL programmes: Empirical evidence from Spain. *International journal of bilingual education and bilingualism*, 22(6), 1-14. <https://doi.org/10.1080/13670050.2017.1294142>
- García-Ferrando, M., Alvira-Martín, F., Alonso-Benito, L. y Escobar-Mercado (2016). *El análisis de la realidad social: Métodos y técnicas de investigación* (4ª Edición). Alianza Editorial.
- Halbach, A. (2008). Una metodología para la enseñanza bilingüe en la etapa de Primaria. A Bilingual Methodology in Primary Schools. *Revista de Educación*, (346), 455-466.
- Hernando-Garijo, A. (2016). *Caracterización de los aspectos metodológicos empleados en la materia de EF en centros públicos de secundaria con sección bilingüe en inglés de Castilla y León*. [Tesis doctoral]. Repositorio institucional de la Universidad de Burgos. <http://hdl.handle.net/10259/3980>
- Hernando-Garijo, A., Hortigüela-Alcalá, D., y Pérez-Pueyo, A. (2018). Percepción de coordinadores de programas bilingües y docentes de EF en inglés en secundaria sobre el proceso de implantación y desarrollo del bilingüismo en la Comunidad de Castilla y León. *Retos. Nuevas tendencias en EF, Deporte y Recreación*, 33, 63-68. doi: <https://doi.org/10.47197/retos.v0i33.54423>
- Herrero-Rámila, C. (2015). *El programa de colegios bilingües de la Comunidad de Madrid: un análisis del proceso de cambio ocurrido a través de sus profesores*. [Tesis Doctoral]. Universidad Autónoma de Madrid. Repositorio en abierto de la UAM. <https://repositorio.uam.es/handle/10486/666675>
- Hortigüela-Alcalá, D., Hernando-Garijo, A. y Pérez-Pueyo, A. (2016). ¿Qué estrategias metodológicas utiliza el profesorado de EF bilingüe en el aula? En M.I. Amor-Almedina, J.L.

- Luengo-Almena y M. Martínez-Atienza (Eds.), *Educación intercultural: metodología de aprendizaje en contextos bilingües* (pp. 103-106). Atrio.
- Lasagabaster-Herrarte, D. y Ruiz De Zarobe, Y. (2010). *CLIL in Spain. Implementation, Results and Teacher Training*. Cambridge Scholars Publishing.
- Orden 104/2024, del Consejero de Educación, Ciencia y Universidades, por el que se declara la tramitación urgente del procedimiento de elaboración y aprobación del proyecto de decreto del Consejo de Gobierno, por el que se modifican el Decreto 61/2022, de 13 de julio, del Consejo de Gobierno, por el que se establece para la Comunidad de Madrid la ordenación y el currículo de la etapa de Educación Primaria, el Decreto 65/2022, de 20 de julio, del Consejo de Gobierno, por el que se establecen para la Comunidad de Madrid la ordenación y el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria y el Decreto 64/2022, de 20 de julio, del Consejo de Gobierno, por el que se establecen para la Comunidad de Madrid la ordenación y el currículo del Bachillerato.
- Pedrosa-García, I., Suárez-Álvarez, J. y García-Cueto, E. (2013). Evidencias sobre la Validez de Contenido: Avances Teóricos y Métodos para su Estimación. *Acción Psicológica*, 10(2), 3-20. <http://dx.doi.org/10.5944/ap.10.2.11820>
- Pérez-Cañado, M. L. (2016). Evaluating CLIL programmes: Instrument design and validation. *Pulso. Revista de educación*, (39), 79-112.
- Pérez-Cañado, M. L. (2020). CLIL and elitism: myth or reality? *The Language Learning Journal*, 48(1), 4-17. <https://doi.org/10.1080/09571736.2019.1645872>
- Porceda, M. E., y González-Martínez, J. (2020). CLIL Teacher Training: Lacks and Suggestions from a Systematic Literature Review. *Enseñanza & Teaching: Revista Interuniversitaria de Didáctica*, 38(1), 49-68. <https://doi.org/10.14201/et20203814968>
- Porto-Currás, M., Bolarín-Martínez, M.J. y Lova-Mellado, M. (2020). Programas bilingües en centros de Educación Primaria, ¿qué dicen los docentes implicados en su desarrollo? *Educatio Siglo XXI*, 38(3) 339-362. <http://dx.doi.org/10.6018/educatio.452951>
- Ramos-Calvo, F. y Ruiz-Omeñaca, J. V. (2011). La educación física en centros bilingües de primaria inglés-español: de las singularidades propias del área a la elaboración de propuestas didácticas prácticas con AIBLE. *Revista española de lingüística aplicada*, (24), 153-170.
- Rodríguez-Gómez, G., Gil-Flores, J. y García-Jiménez, E. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Aljibe.
- Sánchez-Vegas, V., Coterón J., González-Peño, A., y 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>
- Salvador-García, C. y Chiva-Bartoll, O. (2017). CLIL in teaching physical education: views of the teachers in the Spanish context. *Journal of Physical Education and Sport (JPES)*, 17(3), 1130-1138. <http://dx.doi.org/10.7752/jpes.2017.03174>
- Salvador-García, C., Chiva-Bartoll, O. y Capella-Peris, C. (2019). Bilingual physical education: the effects of CLIL on physical activity levels. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 1-10. <https://doi.org/10.1080/13670050.2019.163913>
- Salvador-García, C., Chiva-Bartoll, O. y Vergaz-Gallego, J. J. (2018). Percepción del alumnado sobre el uso del método AICLE en Educación Física: estudio de caso. *Retos*, (33), 138-142.
- Salvador-García, C., Chiva-Bartoll, O., Capella-Peris, C., y Maravé-Vivas, M. (2024). The ups and downs of CLIL lessons: a qualitative study on 21st century skills promotion in physical education. *Language and Education*, 1-17. <https://doi.org/10.1080/09500782.2024.2317226>
- San Isidro-Agrelo, X. y Lasagabaster-Herrarte, D. (2019). Monitoring of Teachers' Views on Both clil and the Development of Pluriliteracies: A Longitudinal Qualitative Study. *English Language Teaching*, 12(2), 1-16. <https://doi.org/10.5539/elt.v12n2p1>
- Torres-Outón, S. M. (2019). Idoneidad de la educación física para el aprendizaje integrado de contenidos en lengua extranjera (AICLE). *EmásF: Revista Digital de Educación Física*, (60), 57-75.

Datos de los/as autores/as:

Alfonso Ordóñez-Dios
Daniel Bores-García
Beatriz Polo-Recuero

afordonez@educa.madrid.org
daniel.bores@urjc.es
beatriz.polo.recuero@urjc.es

Autor/a
Autor/a
Autor/a

Los autores Alfonso Ordóñez-Dios y Beatriz Polo-Recuero son también profesores de secundaria en la Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid, en el IES Cervantes y el IES Antonio Fraguas "Forges", respectivamente.